

Neue Sammlung

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Herausgegeben von

Peter Fauser, Anne Frommann, Hermann Giesecke, Wolfgang Harder,
Hartmut von Hentig, Lothar Krappmann, Ludwig Liegle, Manfred
Prenzel, Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Sonderdruck
41. Jahrgang
Klett-Cotta
Friedrich

Neue

*Vierteljahres-Zeitschrift
für Erziehung
und Gesellschaft*

Sammlung

Herausgegeben von

Peter Fauser, Anne Frommann, Hermann Giesecke, Wolfgang Harder,
Hartmut von Hentig, Lothar Krappmann, Ludwig Liegle, Manfred
Prenzel, Katharina Rutschky, Christoph Scheilke und Jürgen Zimmer

Friedrich Dieckmann

Was ist deutsch?

Luise Winterhager-Schmid

Erinnerte Kindheiten im 19. Jahrhundert

Bettina Hurrelmann

Kindheit im Gedicht

Ernst Cloer

Kinderbilder in der Moderne

Ulrich Herrmann

Das „Jahrhundert des Kindes“ – ein Jahrhundert des Kindes?

Hans-Joachim Roth

Von der Zucht zur Erziehung

Die Frankfurter Gretchentragödie

Frauke Meyer-Gosau

Harrymania

Bernd Hainmüller

Was tun mit Schülern, die im Regelschulsystem scheitern?

DOKUMENT

Agora

2

41. Jahrgang/Heft 2
April/Mai/Juni 2001

Klett-Cotta
Friedrich

Was tun mit Schülern, die im Regelschulsystem scheitern?

Zum Umgang mit den möglichen Verlierern der Modernisierung am Beispiel der Kooperationsklassen Hauptschule-Berufsschule in Baden-Württemberg

Von Bernd Hainmüller

Tonis Start ins Leben war mit Hindernissen gespickt. Sein Vater verlässt die Familie in Tonis erstem Lebensjahr. An ihn kann sich der Sohn nicht erinnern. Er wächst bei seiner allein erziehenden Mutter auf, zwei kleinere Geschwister von wechselnden Lebenspartnern der Mutter kommen hinzu. Sowohl in der Grundschule als auch in der Hauptschule bleibt er sitzen. Mit 15 Jahren hat er 1998 endlich die 8. Klasse der Hauptschule erreicht und droht erneut zu scheitern. Mit einem Notendurchschnitt von 5,5, Einträgen ins Klassenbuch wegen mehr als 50 unentschuldigter Fehltage und nach mehreren Schulausschlüssen empfiehlt ihn der Klassenlehrer für die neu gegründete Freiburger Kooperationsklasse Hauptschule-Berufsschule, die am 11. September 1998 ihre Arbeit aufnimmt. In zwei Jahren soll Toni den Hauptschulabschluss erreichen und danach eine Berufsausbildung angehen. Ist so etwas zu schaffen?

Ich habe Toni von September 1998 bis Juli 2000 als Klassenlehrer einer solchen Klasse begleitet. Ich schreibe bewusst nicht „unterrichtet“. In diese zwei Jahre fielen der Tod der Mutter durch Drogenmissbrauch, das Verteilen der jüngeren Geschwister an verschiedene Verwandte, die Bestellung eines gesetzlichen Vormundes (da niemand in der Verwandtschaft sich dazu bereit erklärt hatte, dies zu übernehmen), die Heimeinweisung in eine Jugendhilfeeinrichtung, der Rauswurf dort wegen Gefährdung anderer Heimbewohner, mehrere kurzzeitige Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie; mehrere Strafverfahren wegen Raub, Diebstahl und Einbruch; Dutzende von Gesprächen zwischen Jugendamt, Vormund, Verwandten, Sozialarbeitern und Psychologen und schließlich zwischen Arbeitsamt, Jugendberufshilfe und verschiedenen Beratungsstellen. Im Juli 2000 nahm Toni an der Hauptschulabschlussprüfung im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) teil, erzielte einen Notenschnitt von 3,5 und unterschrieb einen Berufsausbildungsvertrag als Fliesenleger in einem Betrieb, nachdem er dort mehrere Praktika absolviert hatte. Toni wohnte bis Juli 2000 bei einer Tante, mit der er trotz unterschiedlicher Lebensauffassungen eigenen Aussagen zufolge „ganz gut“ auskam. Aufgrund verschiedener Vorfälle hat ihn diese nach seinem Schulabschluss vor die Türe gesetzt.

Ob er eine dreijährige Berufsausbildung vor diesem Hintergrund übersteht, ist eine schwierig zu beantwortende Frage. Bis er 18 ist, wird er vermutlich zwischen den beteiligten Jugendämtern herumgereicht werden, je nachdem, wo man ihm einen Wohnplatz vermittelt. Er wird bei einem Ausbildungsabbruch einige Warteschleifen des Arbeitsamtes in Form von Trainingsmaßnahmen durchlaufen, bis er seine Zukunft in die eigene Hand nehmen muss. Für die kann man ihm nur alles Glück dieser Welt wünschen.

1. War das „Jahrhundert des Kindes“ eines für alle Kinder?

Vor etwas mehr als 100 Jahren hat die schwedische Lehrerin Ellen Key ihr berühmt gewordenes Buch mit dem Titel *Das Jahrhundert des Kindes* vorgelegt.¹

¹ Key, Ellen: *Das Jahrhundert des Kindes*. Nachdruck der Originalausgabe. Weinheim/Basel 1999.

Der Titel war programmatisch gemeint, als Leitlinie, als „roter Faden“ für das anbrechende Jahrhundert, das sich in Anlehnung an Rousseau ganz bewusst einer Pädagogik „vom Kinde“ aus widmen sollte. Sie sollte für *alle* Kinder gelten. Hat die Pädagogik wirklich alle Kinder (zumindest in Europa) erreicht und ihre Lebenslage verbessert? Die damalige Reformpädagogik bezog ihren pädagogischen Impuls nicht zuletzt aus den Verhältnissen, in denen sich Kinder befanden, die nicht auf der Sonnenseite des Lebens geboren worden waren: Die pädagogischen Konzepte eines John Dewey², eines Célestine Freinet³ oder einer Maria Montessori⁴ hatten immer das Schicksal der Kinder aus den Armenvierteln, den Ghettos, den Waisenhäusern im Blick, um ausgehend von deren konkreten Bedürfnissen ein allgemeines Konzept von kindzentrierter Pädagogik zu begründen. Auch in der Beziehungspädagogik Martin Bubers⁵ – manifest geworden in der israelischen Kibbuzbewegung – oder bei dem Experiment Adolf Reichweins in Tiefensee⁶ ging es um benachteiligte Schulkinder. Die Kollektivpädagogik Antonin Makarenkos⁷ oder Kurt Löwensteins⁸ ging noch einen Schritt weiter mit ihrer politischen Parteinahme für die „Verdammten dieser Erde“⁹. Heute, 100 Jahre nach ihrem Aufbruch, ist die Reformpädagogik dieser Art gerade dort, wo sie wohl am nötigsten wäre, immer noch nicht heimisch geworden: in den Hauptschulen, jener Schulart, die im öffentlichen Bewusstsein zur „Restschule“ geworden ist. Auch die jahrzehntelangen Versuche etwa der baden-württembergischen Kultusverwaltung, diese Schulart aufzuwerten¹⁰, hat die Hauptschule nicht davor bewahren können, die Verliererin der Bildungsexpansion der letzten 30 Jahre zu werden.¹¹ Besuchten 1952 noch 79 % aller

² Dewey, John: Demokratie und Erziehung – eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers. Weinheim/Basel 1993. Eines der bekanntesten „Projekte“ der Laboratory School der Universität von Chicago widmete sich der Typhusbekämpfung in einem Armenviertel Chicagos.

³ Freinet, Celestin/Freinet, Elise: Befreiende Volksbildung. Frühe Texte. Hrsg. von Renate Kock. Bad Heilbrunn 1996; und:

Freinet, Celestin: Pädagogische Werke 1. Hrsg. von Hans Jörg. Paderborn 1998.

⁴ Stellvertretend für die Werke: Montessori, Maria: Kinder sind anders. Stuttgart 1986.

⁵ Buber, Martin: Ich und Du. Ditzingen 1995. Buber, Martin: Reden über Erziehung – Reden über das Erzieherische. Bildung und Weltanschauung. Über Charaktererziehung. Gütersloh 1998.

⁶ Reichwein, Adolf: Schaffendes Schulvolk. Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. Hrsg. von Wolfgang Klafki/Ulrich Amlung/Hans Christoph Berg. Weinheim/Basel 1993. Vgl. auch Amlung, Ulrich: „In der Entscheidung gibt es keine Umwege“. Marburg 1994.

⁷ Makarenko, Antonin Semjonowitsch: Der Weg ins Leben – ein pädagogisches Poem. Berlin 1951. Vgl. auch: Hillig, Götz: Hundert Jahre Anton Makarenko. Neue Studien zur Biographie des bedeutendsten sowjetischen Pädagogen. Bremen 1988.

⁸ Löwenstein, Kurt: Sozialismus und Erziehung. Berlin/Bad Godesberg 1976.

⁹ so der deutsche Titel des 1961 erschienenen, von Jean-Paul Satre herausgegebenen Buches des Mediziners Frantz Fanon, der sich damit auf eine entsprechende Zeile in der „Internationale“ bezog.

¹⁰ Zum Beispiel durch die Einführung eines 10. Schuljahres, der so genannten Werkrealschule.

Grundschulabsolventen in der Bundesrepublik die „Volksschule“, waren es 1997 nur noch rund 30 %, die Hauptschulen oder ähnliche Schulen besuchten.¹² Laut einer repräsentativen Umfrage des Instituts für Schulentwicklung in Dortmund streben noch 14 % aller Eltern den Bildungsgang Hauptschule für ihre Kinder an.¹³ Wie kommt diese jahrzehntelange „Flucht vor der Hauptschule“ zustande?

Der eingangs geschilderte Fall Toni beleuchtet das ganze Spektrum der Probleme, die sich in den letzten Jahrzehnten für die pädagogische Arbeit an Hauptschulen ergeben haben. Eltern mit anspruchsvollen Aufstiegserwartungen für ihre Kinder wollen nicht, dass zu viele solcher Tonis mit ihnen in der Klasse sitzen. Und die Hauptschullehrer müssen täglich neu entscheiden, ob sie sich eher als Wissensvermittler, als Erzieher, als Sozialarbeiter, als Betreuer, als Vater- oder Mutterersatz, als Jugendberufshelfer oder als ein „Multipädagoge“ für alles verstehen wollen oder müssen. Die Bandbreite der über die traditionelle Lehrerrolle hinausgehenden Anforderungen scheint in der Hauptschule fast unendlich. Denn: Auch die möglichen Verlierer des Wandels in den Familien-, Sozial- und Wirtschaftsstrukturen haben ein verfassungsmäßig verbürgtes Recht auf weitestgehende Förderung. Nur: Wer holt sie ab?

„Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ Friedrich Schleiermacher¹⁴ hat im 19. Jahrhundert seine Frage noch eindeutig beantworten können: Die ältere Generation will dafür sorgen, dass die jüngere erwachsen und damit selbst zur älteren Generation werden kann. Die ältere Generation ist die vermittelnde, die jüngere die aneignende. Die entscheidenden Orte der Vermittlung sind Familie, Schule und gesellschaftlicher Verkehr. Mancher Pädagoge würde sich wünschen, dass es so einfach geblieben wäre. Doch die Traditionen sind durch den gesellschaftlichen Wandel in vielerlei Hinsicht wirkungslos worden. „Enttraditionalisierung“ ist nach einem Vorschlag von Margret Mead¹⁵ der passende Begriff für die Veränderungen in der Beziehung zwischen Alten und Jungen, zwischen Erziehern und zu Erziehenden. In traditionellen Gesellschaften wurden Kinder „richtig“ erzogen, wenn sie lernten, sich so zu verhalten wie ihre Eltern und Großeltern. Damit waren sie auch auf die Zukunft vorbereitet. In diesen „postfigurativen“ Kulturen, so die Bezeichnung Meads, lernten die Nachkommen von ihren Vorfahren alles, worauf es ankam, ob sie wollten oder nicht. In den dynamischen Gesellschaften der Mitte des 20. Jahrhunderts endete dieser Automatismus. Die Zukunft der erwachsen gewordenen

¹¹ Anweiler, Otto/Hörner, Wolfgang u. a.: *Bildungssysteme in Europa*. Weinheim 1996, S. 40.

¹² *Informationen zur politischen Bildung* Nr. 269/2000, Bonn, S. 40.

¹³ Schwark, Wolfgang: *Zur Lage der Hauptschule – Anmerkungen aus pädagogischer Sicht*. Vortrag, gehalten am 7. 7. 2000 auf dem Seminar „Hauptschule 2000“. Hrsg. von der PH Freiburg. Freiburg 2000, S. 5.

¹⁴ Schleiermacher, Friedrich: *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn 1994. Vgl. auch Winkler, Michael/Brachmann, Jens: *Schleiermacher, Friedrich. Texte zur Pädagogik 1 und 2. Kommentierte Studienausgabe*. Frankfurt a. M. 2000.

¹⁵ Mead, Margaret: *Der Konflikt der Generationen – Jugend ohne Vorbild*. Eschborn 1970 (2. Auflage 2000), S. 27 ff.

Kinder sah bereits anders aus als die der Erwachsenen. Erwachsene und junge Menschen lernten vor allem von den jeweils Ebenbürtigen, den Generationengenossen der Peergroup, wie man dem Wandel gewachsen sein konnte („koffigurative“ Kulturen). In der heutigen Gesellschaft ist dagegen die Zukunft prinzipiell offen, Gegenwart und Zukunft der jungen Menschen entziehen sich nahezu vollständig dem Zugriff der Erwachsenen, denn Risiko und Unsicherheit prägen beider Leben. In den jetzigen „präfigurativen“ Kulturen sind die Nachwachsenden mehr oder weniger auf sich alleine gestellt. Aus in sich geschlossenen Biografien, die wie aus einem Guss zu sein schienen, sind Patchwork-Lebensläufe geworden, Flickenteppiche. „Eigenes Leben“ ist von einem Lebensgefühl der Zerrissenheit in einer hochdifferenzierten Gesellschaft begleitet, die in einzelne, oft unüberschaubare Funktionsbereiche zerfallen ist. Die jeweils vorfindbaren oder schwer vorhersehbaren Ausschnitte der Lebenswirklichkeit zu einem gelungenen „Patchwork“ zusammenzufügen bedeutet *Zwang* und *Möglichkeit* zugleich.¹⁶ Der permanente Wandel wird seinerseits zum Beständigen. Das Ergebnis ist eine vergleichsweise fragile und ambivalente Struktur der Lebenskonzeption sowohl der älteren als auch der nachwachsenden Generationen. Es gibt keine verbindlichen, überdauernden Leitbilder mehr; folgerichtig sitzen die schulischen Erzieher zwischen allen Stühlen. Verschärft wird dieses Konfliktpotenzial besonders an den Hauptschulen durch die Veränderungen der Erwerbsgesellschaft.¹⁷ Ausbildungsangebote, aus denen eine lebenslange sichere Berufstätigkeit womöglich in derselben Firma wird, sind nicht nur selten, sondern auch kaum noch denkbar und wünschenswert. Wer sich heute auf den Weg einer lebenslangen Berufstätigkeit macht, muss mit Zeiten der Arbeitslosigkeit, Umschulungen, Weiterbildungen rechnen. Wie haben die Schüler während der Schulzeit ihre freie Zeit herbeigesehnt, nur um später ernüchert feststellen zu müssen, dass das „Recht auf Muße“, eingelöst als Arbeitslosigkeit, eher eine Belastung ist als eine Chance darstellt, über sich selbst zu bestimmen.¹⁸ Bei der Diskussion um die Entgrenzung der Weltwirtschaft¹⁹ ist deutlich geworden, dass sich die weit reichenden Folgen der Entwicklung für die Beschäftigungssysteme nicht einmal annähernd quantifizieren lassen. Wir ahnen aber, welche Folgen sie für diejenigen zeitigen, die keine Chance haben, „Global players“ zu werden. Leider haben sich nur wenige Autoren wie der fran-

¹⁶ Beck, Ulrich: *Eigenes Leben: Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben.* München 1995.

¹⁷ vgl. Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben.* München 1997; Glaser, Hermann: *Das Verschwinden der Arbeit,* München 1988. Glaser, Hermann/Lindemann, Rainer: *Arbeit in der Krise. Von der Notwendigkeit des Umdenkens.* Cadolzburg 1998; Siebert, Horst: *Geht den Deutschen die Arbeit aus? Neue Wege zu mehr Beschäftigung.,* München 1995. Siebert, Horst: *Arbeitslos ohne Ende? Strategien für mehr Beschäftigung.* Wiesbaden 1998; Rifkin, Jeremy: *Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft.* Frankfurt 1997.

¹⁸ Vgl. die nach wie vor stimmige Studie von Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul F./Zeisel, Hans: *Die Arbeitslosen von Marienthal, Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit.* Frankfurt a. M. 1982.

zösische Soziologe Pierre Bourdieu²⁰ (1997) oder die Journalistin Viviane Forrester²¹ mit der Situation derjenigen joblosen Jugendlichen auseinander gesetzt, die sich in allen Ballungszentren auch der europäischen Großstädte, von Glasgow bis Palermo, finden lassen. Die Einsicht, dass die „Modernisierung“ anscheinend zwangsläufig einen nicht unerheblichen Prozentsatz von Verlierern zur Folge hat, dass also unter ihren Schülern nicht wenige sein werden, die nur geringe Chancen haben, selbst wenn es gelingt, sie zu großen Anstrengungen zu ermutigen, ist für Hauptschullehrer und Sonderschullehrer neu. Kein Wunder, dass innovative Konzepte für den Umgang mit deren Problemlagen eher dünn gesät sind. Dabei kennt man seit langem diese „Gesichter in der Menge“²².

2. Risikopopulationen im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt

Nach den Aussagen der befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der jüngsten Shell-Jugendstudie²³ ist für sie das Wichtigste der Erfolg in der Schule. Durch ihn zeige sich wie in einem Brennglas, ob man die Jugendzeit bewältigt hat oder nicht. Wer in der Schule versagt, muss unmittelbar mit deutlich schlechteren Startchancen für seinen weiteren Lebensweg rechnen. Diese schlechteren Chancen sind aber nicht nur Folgen individuellen Scheiterns aufgrund persönlicher, familialer oder sonstiger Umstände (obwohl es oft so begriffen wird), sondern auch Folgen objektiver Rahmenbedingungen, die weder von den Schulen noch von ihren Absolventen wirksam beeinflusst werden können. Im Hinblick auf die Hauptschüler in Baden-Württemberg wird das u. a. an folgenden Entwicklungen deutlich:

- Kam noch 1990 auf zwei Ausbildungsplätze ein Bewerber, ist dieses Verhältnis inzwischen auf 1:1 geschrumpft, d. h. die Berufs„wahl“möglichkeiten sind sehr eingeschränkt. Hinzu kommt die verschärfte Konkurrenz mit den Bewerbern der anderen Schularten, die vermehrt auf dem Ausbildungssektor nachfragen.²⁴
- Mit der Neuordnung der Berufe, die ab dem Jahre 1987 in großem Umfang eingesetzt hat, ist das geforderte Qualifikationsniveau vor allem im mathematischen, naturwissenschaftlichen und sprachlichen Bereich in vielen

¹⁹ Vgl. Albert, Mathias: Die neue Weltwirtschaft: Entstofflichung und Entgrenzung der Ökonomie. Frankfurt a. M. 1999; Altvater, Elmar: Grenzen der Globalisierung: Ökonomie und Politik in der Weltgesellschaft. Münster 1997; Pohl, Axel: Sackgassen – Umleistungen – Überholspuren? Ausgrenzungsrisiken und neue Perspektiven im Übergang in die Arbeit. Tübingen 2000.

²⁰ Bourdieu, Pierre: Das Elend der Welt. Untertitel: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz 1997.

²¹ Forrester, Viviane: Der Terror der Ökonomie. München 1997.

²² Coser, Lewis A./Glazer, Nathan; Riesman, David: Faces in the Crowd: Individual Studies in Character & Politics. New York 1952.

²³ Fischer, Artur/Fuchs-Heinritz, Werner/Münchmeier, Richard: Shell-Jugendstudie 2000. Hrsg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell. Opladen 2000.

„Wunschberufen“ der Hauptschüler (z. B. Kfz-Mechaniker oder Kfz-Elektriker) so stark angehoben worden, dass die Bewerber eher dem Profil der Realschule als dem der Hauptschule entsprechen müssen. Da nur 15 % der Hauptschüler die mittlere Reife über das 10. Schuljahr (Werkrealschule) erreichen, sind diese Ausbildungsberufe für die Mehrheit der Hauptschüler fast unerreichbar.²⁵

Die Konsequenzen: In jedem Jahr gelingt es einer steigenden Zahl von Hauptschülern trotz Hauptschulabschluss nicht, einen Ausbildungsvertrag zu bekommen. Sie müssen in das Berufsvorbereitungsjahr, weil mit diesem an der Berufsschule abzuleistenden Pflichtschuljahr die Berufsschulpflicht erfüllt wird. Zwischen 1990 und 1994 stieg die Zahl der BVJ-Schüler von ca. 7000 auf 10.000 Schüler, ein Zuwachs um 47 %.²⁶ Weil vielen Hauptschulabsolventen der direkte Zugang zum dualen System verwehrt wird, wächst auch die Zahl der Anmeldungen für ein- oder zweijährige Berufsfachschulen, deren Zugangschancen allerdings nur in guten Hauptschulabschlussnoten liegen. Gemessen an den rund 10 % der Hauptschüler, die ihre Stammschule nach der Beendigung ihrer fünfjährigen Hauptschulpflicht *ohne* Hauptschulprüfung verlassen und sich mit einem Abgangszeugnis begnügen müssen²⁷, sind die Schüler und Schülerinnen der Berufsfachschulen immer noch „privilegiert“.

Die eigentliche „Risikopopulation“ des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt stellen die Absolventen des Berufsvorbereitungsjahrs: Hier, am Ende von fünf oder sechs Hauptschuljahren, sammeln sich in Form einer „Warteschleife“²⁸ Jugendliche mit *ingeschränkten Startchancen*, für die es keine adäquaten schulischen Angebote gibt. Das berufliche Schulwesen in Baden-Württemberg kann – auch angesichts einer bis zum Schuljahr 2008/2009 um rund 7000 pro Jahr steigenden Schülerzahl²⁹ – diesen Jugendlichen wenig Aussichten auf einen Zweitstart bieten. Sie müssen ihre Schulpflicht „ableisten“ und haben aufgrund ihrer bisherigen Defizite wenig Chancen, zu einem nachträglichen Hauptschulabschluss zu kommen. 43 % aller Absolventen des gewerblichen BVJ, d. h. fast die Hälfte, bleiben ohne Abschluss³⁰ und starten eine „Jobberkarriere“. Eine Längsschnittstudie über BVJ-Absolventen in Reutlingen aus den Jahren 1990 bis 1996 kommt zu dem Schluss, dass die Jugendlichen zwischen „Trampelpfad“ und „Schleichwegen“ pendeln; „Neubaustrecken“ im Sinne eines erfolgreichen Starts in die Erwerbsarbeit gibt es fast nicht.³¹ An dieser Schnittstelle von Haupt-

²⁴ Schwark, Wolfgang, a. a. O., S. 11.

²⁵ Ebd., S. 6 ff.

²⁶ Ebd., S. 10.

²⁷ Zenke, Karl: Übergang mit Engpässen. Hauptschüler/innen an der Nahtstelle Schule – Berufsausbildung. In: *Bildung und Wissenschaft, Zeitschrift der GEW Baden-Württemberg*, 51/1997, Nr. 2, S. 26.

²⁸ Schwark, Wolfgang, a. a. O., S. 10.

²⁹ Prognose des statistischen Landesamtes, zitiert in den Empfehlungen des Sachverständigenrats „Berufliche Bildung“ zur Weiterentwicklung des beruflichen Schulwesens in Baden-Württemberg vom 12. 5. 1999, Manuskript S. 3.

schulbildung und darauf aufbauender Berufsbildung liegt bildungspolitischer Sprengstoff der Zukunft, und jede konjunkturell bedingte wirtschaftliche Erschütterung lässt für diese Schüler den Flaschenhals, den sie im Übergang in die Arbeitswelt passieren müssen, noch enger werden.

Bisher waren hauptsächlich die Berufsschulen das Auffangbecken: Sie müssen abgehende Hauptschüler in ihre BVJ-Klassen aufnehmen, selbst wenn die nur Abgangszeugnisse aus den Klassen 7, 8 oder 9 mitbringen. Eine Antwort auf die Frage, wie etwa ein Schüler aus Klasse 7 Hauptschule in einem Jahr den Lernstoff für den Hauptschulabschluss am Ende des BVJ erarbeiten soll, erübrigt sich. Dementsprechend hoch ist auch die „Versickerungsrate“ in diesen BVJ-Klassen, d. h. viele Schüler sind nur noch als Karteileichen in der Schule anwesend.³² Für die Berufsschullehrer stellen diese Schüler eine enorme Herausforderung dar, der Einsatz in diesen Klassen ist wenig beliebt. Die Verschiebung von scheiternden Hauptschülern ins BVJ geschieht nicht etwa, weil die Hauptschulrektoren böswillig sind; sie zeigt symptomatisch das Dilemma dieser Schulart, vor allem in Städten mit sozialen Brennpunkten.

Dass es zudem kaum inhaltliche Konzepte dafür gibt, wie der Unterricht für diese Schüler und Schülerinnen gestaltet werden kann, macht die Situation noch schwieriger. Aus der Sozialisationstheorie ist hinlänglich bekannt, dass ein gelingender Übergang „von der Schulbank an die Werkbank“ zu einer der stärksten Stützen im Prozess des Erwachsenwerdens von Jugendlichen zählt.³³ Er trägt erheblich zur Identitätsentwicklung bei, zum Aufbau von Selbstwertgefühl und zur Ausweitung von Beziehungsgeflechten über die Familie und die Peergroup hinaus. Außerdem verschafft er gesellschaftliche Anerkennung und – verbunden mit einem eigenen Verdienst – auch die Möglichkeit einer selbstbestimmten Lebensführung außerhalb des engen Rahmens der eigenen Herkunftsfamilie. Doch diese Tür bleibt für jene Schulabgänger zunächst verschlossen. Sie sind ratlos und stellen sich die bange Frage, ob ihre eingeschränkte Startchance, sich in das System zukünftiger Erwerbsarbeit einzugliedern, nur die Overture zu weiteren Nackenschlägen ist. Noch hoffen sie, dass ihr Ausgleiten auf dem Weg zum Erwachsenwerden nur ein Ausrutscher war. (Einer meiner Schüler sagte dazu: „Hab’ halt viel Blödsinn gemacht, aber ich werde ja älter.“)

Ratlos sind auch die Lehrer: Obwohl der Übergangsprozess in den Lehrplänen der Hauptschulen seit mehr als 25 Jahren thematisiert wird („Orientierung in Berufsfeldern“), ist trotz mehrerer Lehrplanrevisionen von einem Scheitern im

30 Schwark, Wolfgang, a. a. O., S. 10.

31 Bär, Friedemann: Gelingende Vielfalt. Eine qualitative Untersuchung zu Anschlusskarrieren von Abgängern des Berufsvorbereitungsjahres in Reutlingen. Freie wiss. Hausarbeit für die Diplomprüfung Erziehungswissenschaft. Tübingen 2000, S. 147.

32 Diese Aussage basiert auf eigenen Beobachtungen über zwei Jahre hinweg. Quantitativ erfassen lässt sich die „Versickerungsrate“ kaum.

33 vgl. Coleman, James S.: Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersonlichen Systemen. Weinheim 1986. Lüscher, Kurt/Schultheis, Franz (Hg.): Generationenbeziehungen in ‚postmodernen‘ Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft. Konstanz 1995.

Übergang nie die Rede. Immer noch geht man davon aus, dass der Erstberuf Lebensberuf bleibt, die Möglichkeit einer frühen Arbeitslosigkeit wird nur gestreift.³⁴ Die *bisherige* Devise des Unterrichts im BVJ war: Man muss die *Defizite* dieser Schüler aufarbeiten oder beseitigen und so versuchen, sie „ausbildungsfähig“ zu machen. Mit diesem Ansatz, den der Kommunikationsforscher Watzlawik³⁵ als das Prinzip „Mehr von demselben“ bezeichnet hat, wird man diesen Schülerinnen und Schülern nicht gerecht. Bei Schülern, die schulmüde, unkonzentriert, für herkömmlichen, methodisch-didaktisch aufbereiteten Unterricht nicht zu gewinnen und überdies durch schlechte Noten in den wichtigen Fächern wie Mathematik oder Deutsch stigmatisiert sind, greift eine Therapie im Sinne von „Viel hilft viel“ nicht mehr.

Was müsste stattdessen getan werden? Die Antwort der Arbeitsverwaltung, in deren Zuständigkeit diese Schüler später geraten, ist der stetige Ausbau pädagogischer „Sondermaßnahmen“ (Förder- und Eingliederungslehrgänge, „Training nach Maß“, etc.) – als ob nicht alle wüssten, dass das in Wirklichkeit Warteschleifen sind, die gerade das erzeugen, was man bekämpfen will: ein Gefühl des Ausgeliefertseins an Institutionen, die um sich selbst kreisen. Gibt es demgegenüber Möglichkeiten, bessere Hilfestellung beim Übergang zu leisten? Ich glaube ja. Das Beispiel der Kooperationsklassen Hauptschule-Berufsschule in Baden-Württemberg könnte eine solche Möglichkeit werden.

3. Das Reformkonzept „Impulse Hauptschule“ und die Aufgabe von Kooperationsklassen

Mit einem im April 1997 eingerichteten „Runden Tisch Hauptschule“ brachte das baden-württembergische Kultusministerium das Reformprogramm „Impulse Hauptschule“ auf den Weg. Parallel dazu wurde ein Sachverständigenrat „Berufliche Bildung“ einberufen. Ausgehend von der Kritik an der Hauptschule, sie Sorge nicht für die notwendige „Ausbildungsfähigkeit“ ihrer Absolventen, sollte der mit Vertretern aus Wirtschaft, Gremien, Verbänden und Schulen besetzte „Runde Tisch Hauptschule“ versuchen, eine tragfähige Antwort auf die Frage zu finden, wie Hauptschülerinnen und Hauptschülern auch in Zukunft ein Zugang zu attraktiven Berufen verschafft werden und Grundlagen für die künftige Lebensbewältigung in Familie, Freizeit und Beruf gelegt werden können.³⁶ Die Arbeit des runden Tisches mündete 1998 in ein Bündel von Maßnahmen, die, als „Impulse Hauptschule“ zusammengefasst, seitdem an Modell-

³⁴ Vgl. zur Kritik an den Lehrplänen im A-W-T-Bereich Baden-Württemberg: Hainmüller, Bernd: *Arbeits Erfahrung als Methode der Berufsorientierung*. Hier insbesondere Kapitel 9, Frankfurt a. M. 1996.

³⁵ Watzlawik, Paul: *Vom Schlechten des Guten*. München 1986, S. 27.

³⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: *Runder Tisch Hauptschule*. Broschüre hrsg. vom Landesinstitut für Erziehung und Unterricht. Stuttgart 1998, S. 8.

schulen durchgeführt werden. Einer der in die Erprobung gegangenen Schulversuche sind die Kooperationsklassen Hauptschule-Berufsschule, von denen im Schuljahr 1999/2000 an insgesamt 28 Standorten in Baden-Württemberg 48 Klassen in allen Oberschulamtsbezirken existierten.³⁷ Im Schuljahr 2000/2001 sind 6 Standorte hinzugekommen, sodass rund 1000 Schüler in Baden-Württemberg erfasst sind.³⁸ 100 Schülerinnen und Schüler der ersten Klassen, die eingerichtet wurden, hatten zum Schuljahresende 1998/99 an den sieben Erststandorten nach einem zweijährigen Bildungsgang die Abschlussprüfung abgelegt. „Das Besondere: Vor zwei Jahren wurde angenommen, dass diese Jugendlichen den Hauptschulabschluss nicht erreichen können. Jetzt steht aber fest: 89 der 100 ersten Absolventinnen und Absolventen haben den Hauptschulabschluss in der Tasche.“³⁹ Für das Ministerium sind diese Klassen inzwischen „ein neuer Weg zum Hauptschulabschluss, der Perspektiven für eine erfolgreiche berufliche Eingliederung eröffnet.“⁴⁰ Man wird sehen, ob dieser Optimismus berechtigt ist. Die ministeriellen Vorgaben zum Schulversuch enthalten folgende, für alle Versuchsschulen verbindliche Regelungen:

- Es soll eine enge Verbindung zwischen beteiligten Hauptschulen und dem Berufsvorbereitungsjahr der jeweils kooperierenden Berufsschule aufgebaut werden. Im ersten der beiden Schuljahre sind die Klassen an der Hauptschule angesiedelt, werden aber vor allem in praktisch orientierten Unterrichtsbereichen auch von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern unterrichtet. Im zweiten Jahr wechselt die gesamte Klasse an die Berufsschule.
- Die unterrichtenden Lehrkräfte der Hauptschule begleiten Schülerinnen und Schüler in einigen theoretischen Fächern, wie zum Beispiel in Deutsch und Mathematik, durch beide Jahre.
- Der Übergang vom ersten ins zweite Jahr ist fließend. Es gibt keine Versetzungsordnung, Zeugnisse werden nach dem ersten Jahr durch Berichte und Gespräche ersetzt. Durch sie werden die Schülerinnen und Schüler über Leistungsstand, Entwicklung, Lernfortschritt und mögliche Perspektiven informiert. Am Ende des zweiten Jahres wird die Abschlussprüfung im BVJ abgelegt, sodass die Schülerinnen und Schüler einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsabschluss erhalten.
- Studentafel und Inhalte werden nicht in einem Lehrplan vorgegeben, sondern müssen von den beteiligten Schulen im Hinblick auf den Abschluss erstellt und prozesshaft nach den selbst zu entwickelnden Kriterien vorangebracht werden.

³⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Kooperationsklassen Hauptschule-BVJ. Informationen und Anregungen für die Bildung von Kooperationsklassen. Stuttgart 1999.

³⁸ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Übersicht über das Reformkonzept Impulse Hauptschule, Juni 2000. Stuttgart 1999.

³⁹ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Pressemitteilung, 1. August 1999.

⁴⁰ Ebd.

- Die Zielgruppe für Kooperationsklassen sind Schülerinnen und Schüler, die mit den traditionellen schulischen Angeboten den Hauptschulabschluss voraussichtlich nicht erreichen können. Dabei kann es sich um Jugendliche handeln, die über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen, oder auch um solche, die leistungsschwach, aber motiviert sind.

Diese Vorgaben lassen den beteiligten Versuchsschulen einen gewissen Spielraum, die Arbeit in ihren Kooperationsklassen pädagogisch, inhaltlich und methodisch-didaktisch selbst auszugestalten. Jede Klasse erprobt also ihre eigenen Wege. Vergleiche zwischen den jeweiligen Ansätzen und Zielprojektionen fehlen noch, da leider keine wissenschaftliche Begleitung vorgesehen ist. Die folgenden Aussagen über die beiden Freiburger Kooperationsklassen müssen also derzeit noch für sich selbst stehen.

4. Die Vorbereitungen für das Freiburger „Kooperationsmodell Hauptschule-Berufsschule“ in den Schuljahren 1998 bis 2000⁴¹

Die Vorbereitungen für die Einrichtung einer KOOP-Klasse in Freiburg begannen am Ende des Schuljahres 1996/1997, veranlasst durch einen Hilferuf der Beruflichen Schulen. Bei einer statistischen Erhebung hatte man festgestellt, dass zwischenzeitlich fast 35% der BVJ-Schüler ohne Schulabschluss aus den Klassen 7 oder 8 Hauptschule kamen, in Einzelfällen sogar aus Klasse 6(!). Allen am Übergangsprozess beteiligten Institutionen war klar, dass etwas geschehen musste, dass man jedoch bei bloßen schulorganisatorischen Veränderungen nicht stehen bleiben konnte. Eine neue Form der Kooperation zwischen allgemein bildenden und beruflichen Schulen musste entwickelt werden, die sowohl die pädagogischen Intentionen als auch die Inhalte und die Methodik und Didaktik des Unterrichts einschloss. Grundvoraussetzung für diesen Neubeginn waren Offenheit und Kooperationsbereitschaft der beteiligten Lehrer beider Schulen. Sie hatten die Hauptlast zu tragen und das Konzept zu verwirklichen. Die eingerichtete Klasse brauchte Lehrerinnen und Lehrer, die aus eigenem Entschluss bereit waren, mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Als nächstes musste ein Profil der KOOP-Klasse entwickelt werden. Dies war insbesondere wichtig, um den abgehenden Schulen, den Rektoren, den Lehrern der 8. Klassen und den Eltern verdeutlichen zu können, welche Ziele wir mit der Einrichtung verfolgten. In den beiden Schuljahren sollten mit der Kooperationsklasse drei wesentliche Ziele erreicht werden:

- Vermittlung des für die Erlangung der Hauptschulprüfung nötigen Wissens durch fächerübergreifende und fächerverbindende Unterrichtssequenzen (wir nannten dies „Schultraining“);

⁴¹ Die folgenden Aussagen wurden teilweise übernommen aus dem Jahresbericht 1998/99 und 1999/2000 des Freiburger Kooperationsmodells, unveröffentlichtes Manuskript des Autors.

- Vermittlung einer vorberuflichen Qualifizierung durch alternierende Angebote in Werkstätten der Berufsschulen (wir nannten dies „Berufs- und Arbeitstraining“);
- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im persönlichkeitsbildenden Bereich mithilfe von Projekten unter Einbeziehung sozialpädagogischer und erlernpädagogischer Elemente (wir nannten dies „Überlebenstraining“).

Die Schüler sollten also einen Hauptschulabschluss erwerben und am Ende entweder eine Berufsausbildung im dualen System aufnehmen oder eine Arbeit finden.

Korrespondierend mit diesen Zielen war ein heikler Punkt die Entscheidung über die Auswahlkriterien für die Schüler, die die Klasse besuchen sollten. Das Ministerium hatte in seinen Regelungen zum Schulversuch Vorgaben gemacht:

„Für den Schulversuch kommen Schülerinnen und Schüler infrage, die mit den bestehenden schulischen Angeboten voraussichtlich den Hauptschulabschluss nicht erreichen können, weil sie beispielsweise leistungsschwach, aber motiviert sind oder über unzureichende Deutschkenntnisse verfügen. [...] Die Auswahl sollte so erfolgen, dass eine möglichst homogene Klasse entsteht.“⁴²

Das Zitat weist bereits darauf hin, dass man bei der Schülerauswahl versuchen musste, zu einer Quadratur des Kreises zu kommen: In Hauptschulklassen gibt es solche Schüler in „Reinkultur“ nicht. Das „letzte Schülerdrittel“ in den Klassen 7 bis 9 besteht aus einer Mischung von Personen mit Leistungsschwächen und unzureichenden Deutschkenntnissen (z. B. Aussiedlerkinder, die bereits in ihrem Ursprungsland hätten Förderschulen besuchen müssen, vorausgesetzt, es hätte sie gegeben) oder Motivierten mit unzureichenden Deutschkenntnissen (z. B. Aussiedlerkinder, die mangels Förderkursen an Hauptschulen gelandet sind, nie in die Systematik der deutschen Sprache eingewiesen wurden und als gute Rechner dann spätestens an Textaufgaben auch scheitern) oder aus leistungsschwachen und unmotivierten Schülern mit erheblichen weiteren sozialen und familiären Defiziten. Man hätte anhand der ministeriellen Vorgaben nur eine reine Aussiedlerklasse bilden können (das wollten wir nicht) oder eine „Horror“-Klasse an der Grenze der Unbeschulbarkeit (das konnten wir keinem Lehrer zumuten). Wir beschlossen daher, durch ein gezieltes Auswahlverfahren eine „Drittellösung“ anzustreben: Ein Drittel Schüler ohne ausreichende Deutschkenntnisse (d. h. vor allem Aussiedler- und Ausländerkinder), ein Drittel leistungsschwache deutsche Schüler und ein Drittel „Mix“. Dass wir so keine homogene Klassenstruktur erreichen würden, schien uns vernachlässigbar angesichts der mit diesen Auswahlkriterien denkbaren Entzerrung einer Ballung einseitiger Problemlagen. Ende Februar 1997 lagen 29 Interessenmeldungen aus Freiburger Hauptschulen für die Klasse vor. Die Eltern wurden zu einem Informationsabend eingeladen, der vor allem dazu diente, Inhalte und Ziele der KOOP-Klasse zu vermitteln. An dem Informationsabend nahmen jedoch nur

⁴² Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Regelungen zum Schulversuch, vom 30. Juni 1998, S. 1, Stuttgart 1998.

22 Väter oder Mütter mit ihren Kindern teil, obwohl wir darauf hingewiesen hatten, dass wir die Anwesenheit aller Interessierten als Pflicht betrachteten. Wir hatten mit der Betonung des „Pflichtcharakters“ des Informationsabends eine Hürde gesetzt, an der wir testen konnten, ob die Eltern und die betroffenen Schüler wirklich genügend Motivation mitbringen würden, um diese letzte Chance wahrzunehmen. In den darauf folgenden Wochen führten die beiden Koordinatoren der KOOP-Klasse Einzelgespräche mit den verbliebenen 22 Eltern und Schülern und deren Klassenlehrern, in denen die Eignung der Schüler für die KOOP-Klasse unter den oben genannten Gesichtspunkten festgestellt werden sollte. Aufgrund des Ergebnisses dieser Befragung wurde dann in einer Konferenz aller beteiligten Lehrer die endgültige Zusammensetzung der Klasse festgelegt. Von den ursprünglich 22 Interessierten blieben so bis zum 1. Mai 1998 17 Schülerinnen und Schüler übrig, die in die KOOP-Klasse aufgenommen wurden. Fünf Schüler sahen wir aufgrund mangelnden Interesses der Eltern und einer ungünstigen Sozialprognose (u. a. Mutter in langfristiger Drogentherapie, Kind bei 75-jähriger Oma) als von uns nicht beschulbar an.⁴³

Ungeklärt war zu diesem Zeitpunkt, wo die neu gebildete Klasse untergebracht werden sollte. Ursprünglich war vorgesehen gewesen, die Klasse in Räumen der Albert-Schweitzer-Schule II (Hauptschule) anzusiedeln. Hier gab es jedoch Bedenken einiger Lehrkräfte, die sich unzureichend informiert fühlten und das Recht zur Einrichtung der Klasse ohne vorherige Zustimmung der Lehrer- und Schulkonferenz bestritten (wegen des Charakters eines Schulversuchs). Andere fürchteten, sie müssten in dieser Klasse eventuell Vertretungsstunden übernehmen, wenn dort Lehrer ausfielen. Letztlich zog die Klasse in den alten Lageraum einer Gewerbeschule ein, der zwar ohne Tageslicht und Fenster war, aber zentral lag. Zudem wurden zwei zusätzliche Betreuer auf Basis eines Lehrauftrages für sechs Stunden pro Woche engagiert: ein Heilpädagoge für Krisenintervention und Familienarbeit und eine Sozialarbeiterin mit den Schwerpunkten Berufsorientierung und -vorbereitung sowie Praktikumsbetreuung. Die beiden KOOP-Klassen werden also von einem elfköpfigen Team betreut, bestehend aus fünf Hauptschullehrern, einem wissenschaftlichen Berufsschullehrer, drei technischen Berufsschullehrern und zwei sozialpädagogischen Experten. Hinzugezogen werden außerdem zahlreiche außerschulische Referenten, unter anderem der Jugendoffizier der Bundeswehr, Mitarbeiterinnen von Pro Familia, von Wildwasser (einem Verein gegen sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen), ein Rettungssanitäter des DRK, Vertreter von Krankenkassen, Betrieben, der Handwerkskammer und professionelle Erlebnispädagogen.

⁴³ Die Drittelung der Schülerpopulation, die weitgehend erreicht werden konnte, wurde auch für die in den folgenden Schuljahren gebildeten Klassen übernommen. Eingeführt wurde für die neue Klasse im Schuljahr 2000–2002 eine schriftliche Eignungsüberprüfung, bestehend aus verschiedenen Varianten von Aufgaben in den Bereichen Mathematik, Deutsch, techn. Zeichnen, räumliches Vorstellungsvermögen, Problemlösungsverhalten etc., um noch gezielter Binnendifferenzierungen durchführen zu können.

Als letzter Schritt vor dem Start wurde bei einem vorbereitenden Treffen allen zukünftigen Schülerinnen und Schülern ein „Lernvertrag“ überreicht, der zu Schuljahresbeginn 1998/99 von Eltern und Schülern unterschrieben mitzubringen war und am ersten Schultag vom Klassenlehrer gegengezeichnet wurde (siehe S. 312/313). Dieser Lernvertrag hat mehr als nur symbolische Bedeutung. Er lehnt sich bewusst an einen regulären Ausbildungsvertrag an, um ihm das nötige „Gewicht“ im Bewusstsein sowohl der Schüler als auch ihrer Eltern zu verleihen. Im Einzelnen regelt er verbindlich die Pflichten und Rechte aller Beteiligten, also der Schüler und deren Eltern sowie der durchführenden Schulen und der beauftragten Lehrer in der KOOP-Klasse.⁴⁴

5. Eckpunkte des Freiburger KOOP-Konzepts

Vom Schuljahr 1998/99 an besuchten 17 Schülerinnen und Schüler die Kooperationsklasse, 13 Jungen und 4 Mädchen. Sie kamen aus verschiedenen Freiburger Hauptschulen. Unter den 17 Schülern waren 7 Aussiedlerkinder, die überwiegend aufgrund von Sprachproblemen die 9. Klasse der Hauptschule nicht erreicht hatten; 5 Schülerinnen und Schüler, die, von den abgebenden Schulen als lernschwach eingeschätzt, nach Meinung der Klassenlehrer den Hauptschulabschluss ebenfalls nicht erreichen würden; 5 Schülerinnen und Schüler, die, von den abgebenden Schulen als verhaltensauffällig und konzentrationschwach eingeschätzt, nach der 8. Klasse ausgeschult und in ein Berufsvorbereitungsjahr „abgeschoben“ worden wären. Der Notendurchschnitt am Ende von Klasse 8 lag bei allen Schülerinnen und Schülern in nahezu allen relevanten Fächern im Schnitt zwischen vier und sechs, in den Verhaltens- und Arbeitsnoten meistens bei unbefriedigend. Einigen Schülern hatte man selbst in Fächern wie Religion, Sport oder Technik eine Sechs „verpasst“.

Konnte man mit diesen im Regelschulsystem gescheiterten Hauptschülern die hoch gesteckten Ziele der Konzeption auch nur in Ansätzen erreichen? Das war eine Frage, die ich eher bang als hoffnungsfroh stellte. Im Folgenden möchte ich einige Eckpunkte nennen, die meiner Ansicht nach dazu beigetragen haben, dass das Konzept sich bisher weitgehend hat verwirklichen lassen. In einem letzten Teil möchte ich dann diskutieren, welche Elemente daraus auch für eine stärkere „sozialpädagogische“ Ausrichtung von Hauptschulen brauchbar wären.

5.1. Wechsel des Lernortes

a) Als erste positive Rahmenbedingung erwies sich der Umstand, dass der Unterricht *nicht* in den Räumen der Hauptschule, sondern in der Berufsschule stattfand. Dadurch, dass dort hauptsächlich Erwachsene unterrichtet werden, fühlten sich die Schüler von vornherein nicht als Kinder behandelt. Die Berufsschulatmosphäre stellte auch eine gewisse „Ernsthaftigkeit“ her und machte deutlich,

⁴⁴ Dieser Lernvertrag wird in abgewandelter Form inzwischen auch in anderen KOOP-Klassen in Baden-Württemberg eingesetzt.

Lernvertrag

abgeschlossen zwischen:

.....
(Vorname/Name des Schülers, Wohnort, Straße, Tel. Nr.)

seinen Eltern/Erziehungsberechtigten

.....
(Vorname/Name der Eltern, Wohnort, Straße, Tel. Nr.)

und den Schulen:

Albert-Schweitzer-Schule II, Freiburg
Friedrich Weinbrenner-Gewerbeschule, Freiburg
Edith Stein – Gewerbeschule, Freiburg
Gertrud –Luckner-Gewerbeschule, Freiburg

Ziel des Vertrages: Alle vier Vertragspartner bestätigen mit ihrer Unterschrift, dass Sie sich nach besten Kräften bemühen, die Ziele der zweijährigen Kooperationsklasse verwirklichen zu wollen. Durch die Kooperationsklasse wird das Ziel verfolgt, die Chancen von Jugendlichen auf eine berufliche Eingliederung durch die Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit zu erhöhen. Durch neue praxis- und berufsbezogene Inhalte werden die Schülerinnen und Schüler motiviert und so gefördert, dass sie am Ende des zweiten Jahres den Abschluss des Berufsvorbereitungsjahres und einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstand erreichen.

Die Schulen verpflichten sich

durch einen abgestimmten Lehrplan zwischen Hauptschule und Berufsschule und durch das Einbringen entsprechender Ressourcen an Lehrkräften, Lehr- und Lernmaterialien und durch praxisorientierte Unterrichtsmethoden die Ziele der KOOP-Klasse verwirklichen zu wollen. Wir werden uns bemühen, das Anforderungs- und Aufgabenprofil ausgewählter Berufsfelder den Schülern so darzubieten, dass sie später optimal auf eine Berufsausbildung oder Arbeitsaufnahme und auf die Arbeitswelt vorbereitet sind. Wir werden versuchen zu erreichen, dass am Ende der zweijährigen Koop-Klasse jeder Schüler eine seinen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Zukunftschance erhält.

Die Eltern/Erziehungsberechtigten verpflichten sich

durch ihre Erziehungstätigkeit und durch intensive Kooperation mit den Schulen ihr Kind/Jugendlicher in den nächsten zwei Jahren so zu begleiten, dass die Ziele der Kooperationsklasse (Hauptschulabschluss und Aufnahme einer Berufsausbildung) erreicht werden können. Sie verpflichten sich vor allem, die Schüler zum regelmäßigem Schulbesuch und pünktlichem Unterrichtsbeginn anzuhalten, bei der Suche nach Praktikumsplätzen oder Arbeitseinsätzen behilflich zu sein, Fehlzeiten der Schüler zu melden (bereits am 1. Tag telefonisch, nach drei Tagen durch ein ärztliches Attest wie in der Arbeitswelt üblich) und regelmäßige Hausbesuche der Lehrer und Betreuer zuzulassen.

Der Schüler/die Schülerin verpflichtet sich zu

– Motivation und Leistungswillen, um nach einem zweijährigem Kooperationsunterricht die Hauptschulabschlussprüfung bestehen zu können.

- Sozialer Einordnung hinsichtlich der Anwesenheitspflicht und der Kooperation mit den beteiligten Lehrern
- Selbsttätigkeit z. B. durch Mithilfe bei der Suche nach Praktikumsplätzen/Arbeitsinsätzen
- Einhaltung der geltenden Schul- und Hausordnung der beteiligten Schulen
- Einhaltung der vereinbarten Umgangsregeln in der Klasse. Dazu gehören: Keine verbalen Beleidigungen oder tätliche Angriffe auf Mitschüler, keine Unterrichtsstörungen, keine Sachbeschädigungen an Lehr- und Lernmaterial und am Schuleigentum, keine Lärmbelästigung anderer Klassen oder von Passanten.

Alle Beteiligten sind sich darüber im klaren, dass die KOOP-Klasse die *einmalige Chance bietet, seine schulische und berufliche Zukunft optimal gestalten zu können und sich auf eine selbst verantwortete berufliche und persönliche Laufbahn vorbereiten zu können.*

Dieser Vertrag verliert seine Gültigkeit,

wenn einzelne Teile der Vertrags gebrochen werden.

Dazu gehören insbesondere:

- Unentschuldigte Fehlzeiten von Schülern
- Aggressives und beleidigendes Verhalten im Unterricht und in den Schulräumen
- Das Verweigern von Arbeitsaufträgen oder gestellter Aufgaben
- Verstöße gegen die Schulordnungen der beteiligten Schulen
- Ungebührliches und gesetzwidriges Verhalten bei Schullandheim-Aufenthalten, Besichtigungen, Lerngängen oder anderen außerunterrichtlichen Veranstaltungen
- Unentschuldigte Fehlzeiten bei Praktika oder Abbruch durch den Betrieb

In diesen und in weiteren, mit den Erziehungsberechtigten abzusprechenden Fällen sind die Schulen berechtigt, die Schüler/in aus der Kooperationsklasse auszuschließen und in eine Klasse des Berufsvorbereitungsjahres zu überführen, bis die gesetzliche Schulpflicht erfüllt ist.

Ich bin mit den genannten Bedingungen des Vertrages einverstanden.

Freiburg, den 18. Juli 2001

Unterschrift:

.....(Albert-Schweitzer-Schule II)

..... i. A. (Friedrich-Weinbrenner-Gewerbeschule)

..... Erziehungsberechtigte/er

..... Schüler/Schülerin

Dieser Lernvertrag muss unterschrieben beim ersten Treffen der neuen KOOP-Klasse (Schuljahr 2001–2003) am 18. Juli 2001 9 Uhr 00 in der Friedrich-Weinbrenner-Gewerbeschule, Bissierstr. 17, Raum 010 vorgelegt werden.

dass Lernen notwendig ist. Immerhin gingen rund 2200 Altersgenossen Tag für Tag zum Unterricht – als Teil ihrer Berufsausbildung. Unsere Schüler hatten so Menschen vor Augen, die den Übergang vorläufig geschafft hatten und keine Veranlassung hatten, sich wie Kinder aufzuführen – sie nötigen umgekehrt unseren „Kleinen“ einen gehörigen Respekt ab, halfen ihnen, sich angemessen zu benehmen. Wer legt sich schon freiwillig in der Pause mit einem stämmigen Maurerlehrling im dritten Lehrjahr an? Oder gar mit einem angehenden Meister? Solche bisher eher vernachlässigten „Nebenaspekte“ (dazu gehört auch ein funktionierender Kiosk, die ruhige Pausenhofatmosphäre, längere Pausen nach dem anderthalbstündigen Unterricht und nicht zuletzt die Raucherlaubnis auf dem Schulgelände) trugen dazu bei, dass in den vergangenen zwei Jahren so gut wie keine disziplinarischen Maßnahmen – weder im Klassenzimmer noch im Schulgebäude – notwendig waren. Das Klassenzimmer (genannt „Der Bunker“) als Anlaufpunkt und „Heimathafen“ der Klasse hingegen war notwendig, um dem etwas anonymen und verwirrenden Betrieb im Berufsschulzentrum mit drei Berufsschulen entgegenzuwirken. Mit Sicherheit wären größere Probleme entstanden, wenn wir das Fachzimmersystem der Berufsschule übernommen hätten, d. h. statt in einem Raum zu bleiben von Fachraum zu Fachraum gewandert wären. Hier hätten wir eher „Wanderungsverluste“ einkalkulieren müssen, was wir nicht wollten.

5.2. Das Regelwerk der KOOP-Klasse

Eine zweite positive Rahmenbedingung liegt in der Tatsache, dass wir bereits im Vorfeld sowohl in unserem Team als auch in den verschiedenen Gesprächen mit den Eltern und den Schülern ein Regelwerk besprochen hatten, dass also Klarheit darüber bestand, was in der KOOP-Klasse erlaubt ist und was nicht. Dabei wurde auch auf die Sanktionen hingewiesen, die einem Regelverstoß folgen würden. Jedem Beteiligten musste klar sein, auf was er sich mit der Unterzeichnung des Lernvertrages „einließ“: Wir Lehrer wussten, dass wir eine „verlässliche“ Unterrichtsstruktur anbieten mussten, damit möglichst wenig Unterricht ausfiel (sonst könnte mancher Schüler auf alte Gleise geraten). Die Direktoren wussten, dass sie mittels Stundenzuweisungen diese Basis (z. B. durch Doppelung der Lehrer pro Unterrichtsstunde) garantieren mussten. Die Eltern wussten, es würden Besuche zu Hause auf sie zukommen, Anforderungen, zum Beispiel bei Fehlzeiten mit einzugreifen und letztlich ungewohnte Erziehungsanstrengungen auf sich zu nehmen. Die Schüler wussten, dass der bisherige Schlendrian, das Ausreden-Erfinden, die Null-Bock-Haltung der Vergangenheit angehören würden. Für sie ging es die nächsten zwei Jahre um ihre Zukunft. Dem enormen Druck auf alle Beteiligten standen freilich auch lohnende Aussichten gegenüber: Für die Lehrpersonen ein interessantes pädagogisches Experiment, für die Eltern ein mögliches Ende fortlaufender Streitereien über die Schulkarriere ihres Kindes, für die Schüler die Chance, mithilfe des Hauptschulabschlusses und der Aufnahme einer Berufsausbildung dem Scheitern im Übergang zuvorzukommen. Die Transparenz dieser möglichen Erfolgs- oder Misserfolgsstory hat – im Nachhinein betrachtet – einige Beteiligte erstmals ernst machen lassen mit der Schule: Es

ging um mehr als „Schule absitzen“. Einige Regelungen machten dies unmissverständlich deutlich:

– Konsequente Sanktionierung von Fehlzeiten.

Der Lernvertrag sah vor, dass sich ein Schüler noch am Morgen des Fehltag vor Unterrichtsbeginn um 7 Uhr 50 telefonisch entschuldigen zu lassen hatte. Dazu erhielt jeder Schüler als Aufkleber für den Geldbeutel 6 Telefonadressen. Kam dieser Anruf nach 8 Uhr nicht, wurde sofort zu Hause angerufen, um sich nach den Gründen für das Fernbleiben vom Unterricht zu erkundigen. Meldete sich niemand, suchte der alarmierte Heilpädagoge die Wohnung auf. Einige Schüler wurden so aus dem Bett „geklingelt“ (manchmal auch die Eltern). Erst nach dieser Abklärung wurde in das Klassenbuch entweder „entschuldigt“ oder „unentschuldigt“ eingetragen. Fehlte ein Schüler länger als drei Tage, musste ein ärztliches Attest vorgelegt werden. Bei drei unentschuldigten Fehlzeiten wurde der Schüler aus der KOOP-Klasse entlassen (Bruch des Lernvertrags). Diese Maßnahme führte dazu, dass die zum Teil sehr hohen Fehlzeiten, die einige Schüler der KOOP-Klasse an ihren bisherigen Schulen aufwiesen, auf ein tolerables Maß gesenkt werden konnten – innerhalb weniger Monate! Offenbar waren solche Fehlzeiten an den abgebenden Schulen nur über die Vergabe schlechter Noten (nicht erschienen: 6) reguliert worden. Bei uns ging es stattdessen um das Trainieren von Regeln, die im Arbeitsleben ein großes Gewicht haben und deren Nicht-Beachtung zu fristloser Kündigung führt. Das war genau das, was nach der Aufnahme einer Berufsausbildung nicht passieren sollte. Was einige Schüler zunächst eher ungläubig zur Kenntnis nahmen („Ich glaub nicht, dass jemand kommt.“), wurde manchem schmerzhaft bewusst, als wir sofort nach Unterrichtsbeginn konsequent die vereinbarten Regeln anwendeten. Ebenso verfahren wir mit dem Zu-spät-Kommen: Der Unterrichtsbeginn wurde von einigen Schülern in den ersten Tagen zunächst nur um einige Minuten, dann regelmäßig um fünf bis zehn Minuten „verschoben“. Da auch diese Verspätungen ins Klassenbuch eingetragen wurden, legten wir fest, dass nach fünf Verspätungen ohne Ansehen der Ausrede ein Elterngespräch zu Hause geführt wurde. Dabei stellte sich oft heraus, dass Schüler das Elternhaus zwar rechtzeitig verlassen, aber bewusst getrödeln hatten, um den Unterrichtsbeginn zu verzögern. Alle – auch krankheitsbedingte – Fehlzeiten und Verspätungen wurden im Schülerbericht am Ende des ersten Jahres zu einer Gesamtschau addiert und den Eltern mitgeteilt. Hierdurch sollte sowohl Eltern wie Schülern verdeutlicht werden, dass sich zwar einiges verbessert hatte, dass jedoch einige Schüler aufgrund hoher Fehlzeiten (in Minuten zusammengerechnet und in Relation gesetzt zur Ausbildungsvergütung) eine Probezeit in einem Ausbildungsbetrieb nicht überstehen würden, wenn sie an „alten Gewohnheiten“ festhielten. Durch die beschriebene Vorgehensweise konnte auch das Zu-spät-Kommen nahezu vollständig unterbunden werden. Zwei Schülern, die trotz mehrerer Verwarnungen glaubten, das Regelwerk weiter ungestraft missachten zu können, mussten nach mehrfachem Vorlegen gefälschter Entschuldigungen die Klasse verlassen.

– Betreuer und Lehrpersonen sind bei persönlichen Problemen jederzeit ansprechbar

Der Lernvertrag stellte jedem Schüler frei, bei persönlichen Problemen den Klassenlehrer oder die beiden von außen kommenden Betreuer auch unter Umgehung der Eltern direkt anzusprechen (z. B. bei Strafsachen oder Schwangerschaften). Diese Möglichkeit erwies sich als sehr hilfreich, Konflikten vorzubeugen und in akuten Krisensituationen sofort reagieren zu können. Sowohl der Heilpädagoge als auch die Jugendberufshelferin hielten ständig Kontakt zu den Jugendlichen, sprachen diese auch immer wieder unmittelbar auf Probleme an und begleiteten sie durch den Alltag, was der Klassenlehrer wegen des anfallenden Arbeitsaufwandes allein nicht hätte leisten können. Wie wichtig es war, auf drohende Krisensituationen sofort zu reagieren, die sich auch auf das komplexe Binnensystem der Klasse auswirken könnten, zeigte sich an den Lebenskrisen, in die einzelne KOOP-Schüler im Verlaufe der beiden Schuljahre gerieten. Ohne wirksame sozialpädagogische Begleitung hätten sie vermutlich die Schule abgebrochen oder wären vollends auf die schiefe Bahn geraten. Hier einige Beispiele, die den „ganz normalen Wahnsinn“ des gesellschaftlichen Umfeldes offenbaren, in dem sich einige Schüler unserer Klasse bewegten:

- Zwei Mädchen wurden zweimal schwanger (von jeweils unterschiedlichen Männern), und ihre „Freunde“ wollten die Schwangerschaftsunterbrechung unter dubiosen Umständen selbst durchführen lassen.
- Ein kurdisches Mädchen stand fortwährend unter dem Druck einer immer wieder nur für drei Monate ausgesprochenen Duldung durch die Ausländerbehörde. Die sofortige Abschiebung wurde mehrmals nur durch ein Kirchenasyl verhindert.
- Der Vater einer fünfköpfigen Aussiedlerfamilie verschwand in den Weiten Russlands, ohne der Familie auch nur einen Pfennig zu hinterlassen.
- Auch der Vater einer anderen Familie kehrte nach Russland zurück und ließ seine als Putzhilfe arbeitende Frau, eine ehemalige Ingenieurin der Stadtverwaltung von Moskau, mit zwei Töchtern zurück.
- Ein Schüler übernachtete mehrere Wochen in einer Kleingartenkolonie, weil er es zu Hause mit Mutter, Stiefvater und fünf Geschwistern zwischen einem und sechs Jahren nicht mehr aushielt.
- Eine Schülerin zog fünfmal um, weil ihre Mutter sich innerhalb der zwei Jahre von wechselnden Lebensgefährten trennte.
- Mehrere Schüler wurden vorübergehend in die Jugendarrestanstalt Müllheim (Baden) eingewiesen oder hatten nebenher bis zu 100 Stunden gemeinnützige Arbeitsstunden aufgrund von strafrechtlichen Verurteilungen wegen krimineller Delikte abzuleisten.

Alltagsbegleitung bedeutete aber auch, die betreffenden Jugendlichen immer wieder an Termine zu erinnern, fehlende Unterlagen einzufordern, Einzelgespräche über Bewerbungsmöglichkeiten zu führen, Praktikumsplätze vorzuschlagen, Telefonate zu organisieren und so miteinander „im Gespräch“ zu bleiben. Die Rolle der externen Betreuer unterschied sich somit deutlich von der der Lehrkräfte. Das sahen auch die Jugendlichen so. Die „Beratungsfunktion“ der Betreu-

er ergänzte die „Unterrichtsfunktion“ der Lehrer: An wen man sich bei welchem Problem wandte (oder nicht), wussten die Jugendlichen nach einiger Zeit. Die Jugendberufshelferin nahm sich im Sinne einer geschlechtsspezifische Betreuung zudem spezieller Probleme der Mädchen an, ein Aspekt, der in unseren Planungen so nicht vorgesehen war, sich aber als sehr wichtig herausstellte.

– Verpflichtung zur Teilnahme an außerunterrichtlichen Aktivitäten

Um die wenig entwickelten sozialen Kompetenzen der Schüler zu stärken, gab es neben dem Unterricht Schullandheimaufenthalte, Betriebserkundungen, Ortsbegehungen, eine Kajakfreizeit im französischen Jura, eine Skifreizeit und einen deutsch-englischen Jugendaustausch. Im Zentrum der außerunterrichtlichen Freizeitaktivitäten standen *team building activities*, vorbereitet und durchgeführt von Betreuern der Jugendberufshilfe. Alle Aufenthalte verliefen ohne Zwischenfälle und ohne grobe Verstöße gegen die gemeinsam aufgestellten Regeln (selbst das strikte Alkoholverbot wurde weitgehend beachtet). Diese sozialpädagogischen Elemente haben in großem Umfang dazu beigetragen, die Kooperation zwischen den Schülern zu stärken. Die Cliquenbildung (z. B. von Ausiedlern und Deutschen) konnte jedoch auch im Verlauf von zwei Jahren nicht aufgebrochen werden. Bestes Beispiel hierfür ist die Tatsache, dass die Schüler, ohne sich zu kennen, am ersten Tag auf genau denselben Plätzen im Klassenzimmer neben denselben Mitschülern saßen wie am letzten Tag. Sie hatten sich quasi „gerochen“. Auch konnten wir keine koedukativen Erfolge verbuchen: So zogen die Mädchen die Herrichtung des Schulgartens der dreitägigen Kajakfreizeit vor, und an dem England-Aufenthalt nahm kein Mädchen teil. In der neu einzurichtenden KOOP-Klasse werden wir mehr Angebote machen, die den Interessen der Mädchen entgegenkommen.

– Hausbesuche

Um die Zusammenarbeit mit den Eltern zu stärken, wurden Hausbesuche im Lernvertrag zum verbindlichen Bestandteil der Kooperation von Schule und Elternhaus erklärt. Der Klassenlehrer besuchte gemeinsam mit dem Heilpädagogen insgesamt drei- bis viermal pro Jahr alle 17 Erziehungsberechtigten zu Hause, um Fortschritte und Probleme im Beisein des betreffenden Schülers gemeinsam zu besprechen. Die Hausbesuche, im Schnitt ein bis zwei Stunden pro Schüler, gewährten tiefe Einblicke in die Lebenswelt unserer Schüler und in die spezifische Lebenssituation, die möglicherweise zu ihren Problemen in und mit der Schule geführt hatten. Durch die direkte Kooperation mit den Eltern wurde eine Basis geschaffen, die es ermöglichte, alle Vorkommnisse sofort zu besprechen und einander umfassend zu informieren. Hier konnten einige „Schlupflöcher“ der Schüler geschlossen werden, weil klar wurde, dass wir den Elternkontakt ernst nahmen und belebten: Schwierig wurde die Zusammenarbeit mit Eltern dann, wenn sich Familien im Verlauf der zwei Jahre auflösten. Als zwischenzeitlicher Ersatz für die ausfallenden Eltern sprang ein „Pate“ in die Bresche: Externe Betreuer oder Lehrer der KOOP-Klasse übernahmen die Patenschaft für mehrere Schüler. Vom Zeitpunkt der Übernahme einer solchen

Patenschaft an verstanden sie sich als zuständig und verantwortlich für die Berufswegeplanung.

Dieses Regelwerk, das eine wichtige Struktur für die zwei Jahre darstellte, blieb von Kritik nicht verschont. Betrachtet man die von uns aufgestellten Regeln für die KOOP-Klasse isoliert vom Gesamtkonzept für diese Klasse, kann es scheinen, die wichtigste Maßnahme für eine Verbesserung der Startchancen unserer Schüler läge in der rigiden Stärkung und Durchsetzung sekundärer Arbeitstufen. Dem ist jedoch nicht so. Vielmehr betrachteten wir das Regelwerk als „Korsettstangen“, die den oftmals zerfließenden Alltagsstrukturen der Schüler Halt geben sollten. Einige Schüler hatten bis zum Eintritt in die KOOP-Klasse den Eindruck gewonnen, es sei der Schule mehr oder weniger gleichgültig, ob, wann und wie lange sie morgens zum Unterricht erschienen. Durch gezielte Regelverstöße wie permanente Verspätungen oder Abwesenheit bei Klassenarbeiten hatten sie erreicht, dass die Lehrer sich um die Kontrolle der Anwesenheit nicht mehr kümmerten. Jedoch „rächten“ sich diese für das Verhalten im Jahreszeugnis: Eine regulär nicht zu ermittelnde Note wurde letztlich durch eine Sechs ersetzt. Die Noten, mit denen die Schüler zu uns kamen, entsprachen also *nicht* ihrem tatsächlichen Leistungsvermögen oder ihren praktischen und intellektuellen Fähigkeiten, sondern signalisierten lediglich, dass die Schule mit diesen Schülern überfordert gewesen war. Hier drehten wir den Spieß quasi um: Wir legten zunächst keinen Wert auf Noten, sondern auf die Anwesenheit im Unterricht als Voraussetzung dafür, wirklich helfen zu können. Es dauerte geraume Zeit, bis die Schüler diese „paradoxe Intervention“ begriffen hatten und begannen umzudenken. Der Prozess war für manche sehr schmerzhaft und führte in zwei Fällen auch nicht zum Erfolg. Es war erstaunlich, mit welcher Beharrlichkeit manche Schüler in alte Gewohnheiten zurückfielen, sobald auch nur kleine Zugeständnisse gemacht wurden. Unser Vorgehen wäre jedoch weder möglich noch sinnvoll gewesen, hätten wir nicht parallel dazu eine individuelle Beziehung zu jedem einzelnen Schüler aufgebaut. Die von Janusz Korczak ausgedrückte Hoffnung: „Es kommt aber auch vor, dass in einem Milieu der Zersetzung und der Fäulnis unter Qualen und in geistiger Zerrissenheit die sprichwörtliche ‚Rose auf dem Misthaufen erblüht‘“⁴⁵, beschreibt exakt den Hintergrund unseres Bemühens, jeden Schüler der Klasse im Kontext seiner konkreten Lebensumstände zu betrachten und unter Berücksichtigung dieser Umstände Entscheidungen *mit ihm und für ihn* zu fällen, immer geleitet von der Hoffnung, ihm doch noch helfen zu können.

5.3. Umgestaltung des Unterrichts

Schon in der Vorbereitungsphase wurden inhaltliche und methodisch-didaktische Veränderungen des Unterrichts gegenüber dem herkömmlichen Hauptschulunterricht diskutiert, die eine notwendige Bedingung für das Gelingen des

⁴⁵ Korczak, Janusz: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen 1995, S. 65.

Schulversuches sein würden. Die Regelungen zum Schulversuch waren in dieser Hinsicht nicht aussagekräftig: „Es bietet sich der Einsatz neuer Unterrichtsmethoden sowie fächerübergreifender und projektorientierter Unterricht an“.⁴⁶ Was bedeutete das konkret für Schüler und Schülerinnen, die fast immer eine seit vielen Jahren misslungene Schulkarriere hinter sich hatten, die sie nicht sonderlich zum Lernen motiviert zu haben schien? In den Gesprächen mit den abgehenden Schulen und Klassenlehrern verdichtete sich der unangenehme Eindruck, dass die jeweiligen Lehrer mit diesen zukünftigen KOOP-Schülern „fertig“ waren – einige erklärten ganz offen, dass sie diese Schüler „nicht leiden“ konnten. Das Band war zerrissen und die Enttäuschung auf beiden Seiten groß. (Typische Lehreräußerung: „Der könnte, wenn er wollte“; typische Schüleräußerung dazu: „Der mochte mich nie“ – Betonung auf nie) Bevor wir also einen fachlich und inhaltlich veränderten Unterricht anbieten konnten, musste zunächst eine vertrauensbildende Unterrichts- und Arbeitsatmosphäre entstehen. Vertrauensbildung ist aber nur möglich, wenn man sich im Bollnow'schen Sinne engagiert, da „der Mensch nur in der eingegangenen Bindung ... er selbst werden kann“.⁴⁷ Ohne eine neue Beziehung zu jedem einzelnen Schüler wären Unterrichtsumstellungen zu bloßen Animations- oder Infotainment-Versuchen verkommen – das konnten und wollten wir nicht. Viele KOOP-Schüler hatten bis zum Zeitpunkt der Unterrichtsaufnahme bei uns „verlässliche Begegnungen mit Erwachsenen“ nie oder nur selten gehabt. Sie brauchten zunächst wenige, aber verlässliche Vertrauenspersonen, denen sie nicht gleichgültig waren, und umgekehrt mussten wir daran arbeiten, dass die Schüler eben jene wenigen Personen ihres Vertrauens akzeptieren lernten – als ganze Personen und nicht nur als Lehrer. Die „Lehrerrolle“ hat sich also erheblich verändert. Wir hatten zu akzeptieren, dass jeder Schüler in ein individuell hochkomplexes System von Umfeldfaktoren eingebettet ist, die – was den individuellen Lernfortschritt und seine Persönlichkeitsentwicklung anbelangt – in seiner Person entweder negativ oder positiv zusammenwirken können. Dazu gehören Veränderungen im Elternhaus, im Freundeskreis, in Liebesbeziehungen, im Verhältnis zu Erwachsenen allgemein. Immer wieder mussten wir diese Verhältnisse prüfen, beobachten und, wenn nötig, eingreifen. Neben dieser grundsätzlichen Beziehungs-Arbeit war es wichtig, dass möglichst kein „Schulstress“ entstand, sondern man vom ersten Moment des Unterrichtstages an konzentriert arbeiten konnte.

Erforderlich war dafür unter anderem, dass das benötigte „Handwerkszeug“ da war. Viele unserer Schüler gingen mit Arbeitsmaterialien nachlässig um oder vergaßen sie ganz oder teilweise. Deshalb bestanden wir darauf, dass die Schüler bereits am ersten Schultag alle von uns für notwendig erachteten Arbeitsmaterialien mitbrachten, die dann im Klassenzimmer beschriftet und von da an in einem eigenen Schülerdepot aufbewahrt wurden. Der Schüler hatte zum Unter-

⁴⁶ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg: Regelungen zum Schulversuch, vom 30. Juni 1998. Stuttgart 1998, S. 4.

⁴⁷ Bollnow, Otto () Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken, in: Erziehung wozu? Stuttgart 1956, S. 45.

richt also nur noch „sich selbst“ mitzubringen. Jeder erhielt einen Leitzordner für die Hefte. Mit nach Hause genommen werden durften die Hefte nur für Hausaufgaben. Bücher und weitere Lernmaterialien waren im Klassenzimmer deponiert und jederzeit greifbar. So stand für jeden Schüler an jedem Schultag das vollständige Arbeitsmaterial bereit. Für den Schüler bedeutete das die Gewissheit, stets alles zur Verfügung zu haben, was gebraucht wurde.

Erst nachdem in den ersten Wochen (unterstützt durch einen auf *team building activities* abgestimmten Schullandheimaufenthalt der Jugendberufshilfe) der Aufbau einer „pädagogische Atmosphäre“ unserer Ansicht nach gelungen war, gingen wir daran, den Unterricht umzustellen. Wegen der individuellen unterrichtlichen Defizite eines jeden KOOP-Schülers galt es, eine Unterrichtsform zu finden, die dem Einzelnen und seinen spezifischen Bedürfnissen ebenso Rechnung trug wie den gesetzten Zielen (Hauptschulabschluss plus Berufsausbildung). Wir entschieden uns für einen Arbeitsunterricht mit motorischen Elementen, der die Unterrichtsinhalte mit Tätigkeiten wie Ausschneiden und Einkleben von Arbeitsblättern, Gruppenarbeit und Arbeitsaufträgen verknüpfte, wodurch sich eine abwechslungsreiche und dennoch ruhige Arbeitsatmosphäre ergab, in der binnendifferenziert gearbeitet werden konnte. Dieser Arbeitsunterricht wurde dadurch unterstützt, dass in den meisten Unterrichtsstunden von zwei Lehrern im Team gearbeitet wurde. Darüber hinaus teilten wir die Klasse nach Bedarf, um z. B. den Aussiedlerkindern gezielte Fördermaßnahmen in Deutsch anbieten zu können. Im Werkstattunterricht der Berufsschule wurde die Aufteilung in Kleingruppen beibehalten. Die Werkstattstunden erstreckten sich jeweils über den gesamten Schulvormittag und waren „versetzt“ angeordnet: An einem Vormittag wurde „Theorieunterricht“, am nächsten Tag „Praxisunterricht“ angeboten. Dieser Wechsel hat sehr dazu beigetragen, die Konzentrationsschwächen der Schüler auszugleichen. Der zum Teil projektartig angelegte, oftmals mit Arbeiten im Freien verbundene Werkstattunterricht trug viel dazu bei, eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zu schaffen. Die unterrichtlichen Sequenzen wurden im Laufe der zwei Schuljahre immer wieder unterbrochen bzw. durch Lerngänge, außerschulische Referenten, erlebnispädagogische Angebote und „Überlebenshilfen“ ergänzt. Diese Hilfen waren mehrstündige oder mehrtägige Veranstaltungen, die versuchen, einen Einblick in das zukünftige Lebensumfeld der Schüler zu geben:

- Im Rahmen einer „Freiburger Sozialrallye“ mussten Behörden und andere Institutionen aufgesucht und befragt werden, die bei der zukünftigen Bewältigung des Alltags eine wichtige Rolle spielen würden (Wohngeldamt, Sozialamt, Führerscheinstelle, Finanzamt etc.).
- Die Schülerinnen und Schüler absolvierten in einem durch uns oder in Eigeninitiative gefundenen Ausbildungsbetrieb ein siebenwöchiges Tagespraktikum.
- Sie nahmen an einem vierzehntägigen Blockpraktikum zur Vertiefung der Berufsfeldneigung teil.
- Sie belegten einen in Kooperation mit dem DRK durchgeführten Erste-Hilfe-Kurs, den alle mit dem Nachweis für die Führerscheinprüfung abschlossen.

- Wir besuchten ein Theaterstück zum Thema Drogenmissbrauch; daran schlossen sich eine Diskussion mit den Schauspielern (ehemalige Junkies) und der Besuch einer Drogenklinik an.
- Wir besuchten eine Bundeswehrkaserne und diskutierten mit einem Jugendoffizier.
- Es gab eine sexualpädagogische Beratung und Information in geschlechtsgetrennten Gruppen mit Mitarbeitern von Pro Familia und Wildwasser e. V. (ohne Lehrer).
- An einem Vormittag wurden Fragen zu Versicherungen und Girokonto mit einem Vertreter einer Krankenkasse und einer Bank geklärt.
- Berufsberater des Arbeitsamtes klärten über Bewerbungsunterlagen und Bewerbungsgespräche auf.
- Zum Thema Arbeitsplätze für KOOP-Schüler besuchten wir mittelständische und Handwerksbetriebe, außerdem als Kontrast dazu das Daimler-Chrysler-Werk in Rastatt.
- Wir organisierten eine zehntägige deutsch-britische Jugendbegegnung im nordenglischen Gateshead, wo ein vergleichbares Schulprojekt besucht wurde. Teilnehmen durften diejenigen Schülerinnen und Schüler, die den zweijährigen fakultativen Englischkurs besucht hatten.

Diese „Überlebenshilfen“ spielten im Gesamtkonzept eine wichtige Rolle, wenn es darum ging, immer wieder schulische Lernprozesse anzustoßen. Das wäre ohne Unterstützung der Fachkräfte von außen nicht möglich gewesen. Die Vorbereitung auf ein Leben im Ungefähren oder auf Phasen der Arbeitslosigkeit, ist inzwischen zu einem zentralen Bestandteil des vorläufigen Lehrplanes der neuen KOOP-Schüler geworden.

Nur in Ansätzen gelungen ist hingegen die Integration der Lehrpläne von Hauptschule und Berufsschule. Die Lehrplaninhalte wurden zwar integrativ aufeinander bezogen, allerdings hätte es weiterer zusätzlicher Abstimmungen zwischen den Berufsschul- und Hauptschullehrern bedurft, etwa um im Detail zu planen, wer welche Inhalte in Mathematik unterrichtet. Dieser Mangel erklärt sich auch aus der zeitlichen Beanspruchung der Lehrer: Im Zweifelsfall hatten Probleme der Schüler Vorrang vor den fachlichen Fragen. Auch der vorgesehene projektartige Unterricht, der in Abstimmung zwischen Werkstätten, Fachtheorie und allgemein bildenden Fächern erfolgen sollte, fiel mit Ausnahme von Projekten, die die Werkstattelehrer unternahmen, weitgehend der zeitlichen Überlastung zum Opfer.⁴⁸ Insgesamt aber hat die Kooperation von Hauptschule und Berufsschule sehr viele Synergieeffekte entfaltet, die das Arbeiten ungemein erleichterten.

⁴⁸ Seitens des Kultusministeriums werden für den Schulversuch keinerlei zusätzlichen Lehrerdeputate oder Finanzmittel zur Verfügung gestellt. Verfügungsstunden für Hausbesuche, Absprachen etc. waren nur dem „Geschick“ der Rektoren der beteiligten Schulen oder den Schulräten der Staatlichen Schulämter zu verdanken.

Der berufsvorbereitende Teil des Freiburger Konzeptes sollte den KOOP-Schülerinnen und -Schülern durch wechselnde Angebote in den Werkstätten der Berufsschulen („Berufs- und Arbeitstraining“) und durch Praktika in Betrieben vor allem eine vorberufliche Orientierung und eine Entscheidungshilfe für die Berufswahl geben. Das erwies sich im Nachhinein als wichtige Weichenstellung. Es zeigte sich, dass die absolvierten Praktika bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz im dualen System Zugänge eröffneten. Hatte nämlich der Jugendliche auf den Arbeitgeber einen vertrauenswürdigen Eindruck gemacht, so erhielt er später (mit ganz wenigen Ausnahmen) einen Ausbildungsplatz in diesem Betrieb. Um herauszufinden, ob unsere Forderungen an die Schüler auch „wirklichkeitsgerecht“ waren, besuchten wir regelmäßig die Betriebe, die unseren Schülern Praktikumsplätze angeboten hatten. Wir wollten erfahren, durch welche Kompetenzen und Haltungen die Schüler das Vertrauen ihrer Vorgesetzten gewonnen hatten, das dann zum Angebot eines Ausbildungsplatzes führte – ein Angebot, das für den Betrieb mit Risiken, nicht zuletzt auch mit einem finanziellen Risiko, verbunden ist. Die Aussagen der Betriebe dazu lagen überwiegend im Bereich der notwendigen Arbeitseigenschaften (Pünktlichkeit, Höflichkeit, Arbeitsdisziplin) und basaler Kenntnisse in Mathematik, der Schriftsprache und der kommunikativen Kompetenzen. Zu diesen Bereichen ist unterrichtlich eine Schwerpunktsetzung erfolgt.

6. Ist eine „sozialpädagogisch ausgerichtete Hauptschule“ sinnvoll und machbar?

Angesichts der Erfahrungen, die wir in den zurückliegenden zwei Jahren mit der ersten Freiburger Kooperationsklasse gemacht haben, möchte ich sagen: Ja. Denn am Ende der zwei Jahre, im Juli 2000, konnten wir eine positive Bilanz ziehen: Alle übrig gebliebenen 15 Schülerinnen und Schüler schafften mit einem Notenschnitt von „gut“ bis „ausreichend“ die BVJ-Hauptschulabschlussprüfung. 7 Schülerinnen und Schüler nahmen zusätzlich an der Englischprüfung teil und erzielten befriedigende Noten. Was die Berufswegeplanung der Schüler anbelangte, sah die Bilanz ebenfalls zufrieden stellend aus: 8 Schülerinnen und Schüler unterschrieben einen Berufsausbildungsvertrag, zumeist in den Berufsfeldern, in denen sie arbeiten wollten; 4 Schülerinnen und Schüler besuchen ein- oder zweijährige Berufsfachschulen und haben Vorverträge für Berufsausbildungen; 3 besuchen Sonderberufsausbildungslehrgänge des Arbeitsamtes. Insofern haben alle zumindest für die nächsten ein bis drei Jahre eine Perspektive gewonnen. Eine so positive Bilanz haben wir zu Beginn der gemeinsamen Arbeit selbst nicht für möglich gehalten. Inzwischen wurde auch eine „follow up“-Befragung nach sechs Monaten durchgeführt. Sie zeigt, dass alle Abgänger in die Berufsausbildung zunächst ihre Probezeit „überlebt“ haben und trotz fortbestehender Lücken vor allem in Mathematik und Deutsch das Absolvieren der Berufsschule meistern.⁴⁹

⁴⁹ Broder, Andreas: Befragung von ehemaligen Jugendlichen der KOOP-Klassen Freiburg. Unveröff. Manuskript, Freiburg 2001.

Dennoch bleiben Zweifel, ob die durch die KOOP-Klasse gebaute Brücke in die Arbeitswelt wirklich trägt: Die meisten Jugendlichen haben eine langjährige, glück- und erfolglose Schulkarriere hinter sich, ihr Selbstvertrauen ist erheblich erschüttert. Oft haben sich die nächsten Angehörigen bereits enttäuscht von ihnen abgewandt und innerlich verabschiedet. Vor ihnen liegt – wenn sie die KOOP-Klasse erfolgreich „durchgehalten haben“ – eine drei- bis dreieinhalb Jahre dauernde Ausbildungszeit voller Unsicherheit, ob sie diese durchstehen werden. Dass sie sich am Ende bestenfalls mit mäßigen Resultaten werden begnügen müssen und, wenn überhaupt, auf der Grundlage dieser Resultate dennoch nur schlecht dotierte Positionen erreichen – das ahnen die jungen Leute nicht nur, sie wissen es aus ihrem Bekannten- und Freundeskreis. Jeder in der KOOP-Klasse unterrichtende Lehrer konnte spüren, wie tief das Misstrauen gegen leere Versprechungen und übertriebene Ermutigungsversuche war.

Deshalb stellt sich die Frage, ob es weiterhin sinnvoll ist, leistungsschwächere Jugendliche in belasteten Lebenslagen ausschließlich auf den vermeintlich „typischen Benachteiligten-Weg“ festzulegen, wie es das Berufsvorbereitungsjahr vorsieht. Hiller⁵⁰ schlägt demgegenüber vor, die Beschäftigungs-, Bildungs- und Lebensperspektiven stärker zu berücksichtigen. Ein entsprechendes Modulsystem müsse so flexibel angelegt sein, dass es an die Lebenslagen der Jugendlichen angepasst ist. Das KOOP-Modell könnte in diesem Sinne ein Instrument sein, die mit den BVJ-Klassen verwobenen Probleme zu entwirren. Dies wird aber auf Dauer nicht ausreichen. Gelänge es dagegen, in die Hauptschulen selbst sozialpädagogische Elemente einfließen zu lassen, ließen sich auf dieser Grundlage auch neue gesellschaftlich anerkannte Bildungsmuster für jene Jugendlichen entwickeln, denen das stigmatisierende Label der „Loser“ anhaftet. Die Hauptschule arbeitet unter den schwierigsten pädagogischen Bedingungen. Sie ist diejenige Schulart, die von gesellschaftlich, kulturell, sozial und ökonomisch erzeugten Lebenslagen am härtesten bedrängt wird.⁵¹ Bis zum Beweis des Gegenteils ist davon auszugehen, dass eine „Sozialpädagogisierung“ der Hauptschule nichts mit einer Absenkung des Anspruchsniveaus zu tun hätte, sondern eher dem Versuch gleichkäme, die spezifischen Ressourcen und die Leistungsfähigkeit von bislang zu Versagern erzogenen jungen Menschen zu entwickeln. Das würde nicht nur den Betroffenen unmittelbar nützen, sondern auch der Wirtschaft. Vor allem aber würde es der Sicherung des sozialen Friedens und der Schaffung besserer Lebenschancen für eine größere Zahl von Menschen dienen. Diese Position wird seit Jahrzehnten auch von Gotthilf Gerhard Hiller, einem der wenigen Forscher, die im Bereich Sonderpädagogik zu genau diesem Problemkreis geforscht haben, ohne Aussicht auf Gehör vertreten.⁵² Aus der Mitwirkung von

⁵⁰ Hiller, Gotthilf Gerhard: Neue Perspektiven für benachteiligte Jugendliche? – Plädoyer für ein alternatives Zugangskonzept zu (Aus)Bildung und Erwerbsarbeit für Jugendliche ohne Schulerfolg. In: *Bildung und Wissenschaft. Zeitschrift der GEW Baden-Württemberg*, 52. Jahrgang 1998, Nr. 11, S. 12 ff.

⁵¹ Schwark, Wolfgang, a. a. O., S. 23 ff.

⁵² Hiller, Gotthilf Gerhard: *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen*, Langenau/Ulm 1991.

Hauptschulen beim Schulversuch KOOP-Klassen könnte ein neuer Impuls entstehen, der Aussicht böte, ein zentrales Problem zu lösen: Durch eine Mischung von Allgemeinbildung und Berufsbildung könnte ein „Strategiewissen“ vermittelt werden, das auch Kompetenzförderung umfasst. Was braucht man, um auch in jenen Lebensphasen zu bestehen, die nicht durch Lohnerwerbsarbeit bestimmt sind? Solch ein „Überlebenstraining“ ist neben der ebenso notwendigen Vermittlung von Grundkenntnissen in Deutsch und Mathematik sowie von Fachkenntnissen in verschiedenen Berufsfeldern für alle Hauptschüler dringend erforderlich. Die letzten beiden Jahre in der Hauptschule, die Klassen 8 und 9, sind ein ideales Experimentierfeld für Erneuerungen. Der Aufwand lohnt sich – das können wir aufgrund der von uns gesammelten Erfahrungen sagen. Er lohnt sich für die Jugendlichen selbst, weil er ihnen nach vielen Enttäuschungen und Misserfolgen endlich wieder die Perspektive auf ein gelingendes Leben eröffnet. Er lohnt sich zweifelsohne auch für die Gesellschaft im Rahmen einer nüchternen Kosten-Nutzen-Rechnung, denn das Scheitern im Übergang verursacht bisher kaum exakt ermittelte, jedenfalls sehr hohe Folgekosten. Wie sagte doch der sehr erfahrene Schulleiter der Friedrich-Weinbrenner-Gewerbeschule, der unsere Arbeit mit Interesse verfolgt und unterstützt hat: „Die Freiburger Kooperationsklassen sind die derzeit preiswerteste Form von schulischer Sozialarbeit in Freiburg.“

Nachbemerkung

Wie eingangs erwähnt, ist für die Kooperationsklassen keinerlei wissenschaftliche Begleitung vorgesehen. Diesem Mangel könnte in einem ersten Schritt begegnet werden, wenn beispielsweise dieser Bericht Lehrer in Kooperationsklassen motiviert, sich an der Diskussion zu beteiligen. Viel wäre schon gewonnen, wenn die Erfahrungsberichte aus allen KOOP-Klassen für die interessierte wissenschaftliche und pädagogische Öffentlichkeit zugänglich gemacht würden. Das Internet als Kommunikationsmedium bietet sich geradezu an, wird aber bisher nicht genutzt (zumindest landen Suchmaschinen bei der Suche nach „Kooperationsklassen“ keine Treffer). Solange dieser unbefriedigende Zustand fort dauert, kann das Modellprojekt auch denjenigen Haupt- und Gewerbeschulen keine pädagogischen oder methodisch-didaktischen Impulse geben, die nicht teilnehmen. Auch im Hinblick auf die Kooperation zwischen Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen liegen viele Möglichkeiten brach. Und letztlich könnten auch die Pädagogischen Hochschulen und andere Ausbildungseinrichtungen für Hauptschullehrer von einem ausgedehnten Erfahrungsaustausch profitieren, denn die Kooperationsklassen lassen eine Hauptschulwirklichkeit aufscheinen, die zu kennen, jedem angehenden jungen Grund- und Hauptschullehrer einen möglichen Praxisschock ersparen würde.