



## Thomas Findeisen

1983 bis 1992 Pädagogischer Leiter an der Alexander von Humboldt Schule in Rüsselsheim  
Seit 1992 Schulleiter an der IGS Schillerschule in Offenbach

### Thematische Bezüge zum Kongress der Hessischen Europaschulen:

- Referenzschule Elternpartizipation
- Veröffentlichungen: DVD „Erfolgreiche Elternbeteiligung“ Serviceagentur Ganztägig Lernen Hessen
- Schwerpunkt: Prävention
- Weitere Veröffentlichungen vor allem zum Thema Prävention: siehe Homepage „www.schillerschule.eu“... (unter Galerien/Veröffentlichungen)
- Mitglied der Steuergruppe „Bildungsregion Offenbach“

## Integration in Unterricht und Schule

### Beispiel Schillerschule Offenbach

940 Schülerinnen und Schüler besuchen die Schillerschule in Offenbach. Unsere Integrierte Gesamtschule ist eine offene Ganztagschule, sechszügig und führt bis zum 10. Schuljahr. 60% unserer Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund.

Kollegium, Eltern und auch Schülerinnen und Schüler der Schillerschule haben durch Entwicklung eines gemeinsamen Konzepts bereits Anfang der 90er Jahre begonnen, systemisch ein integrierendes System zu entwickeln und Prinzipien der Organisationsentwicklung einzubauen, die eine stetige und nachhaltige Weiterentwicklung gewährleistet (siehe Gesamtkonzept auf [www.schillerschule.eu](http://www.schillerschule.eu)).

Im Makrobereich des deutschen Schulsystems herrschen nach wie vor, im Gegensatz zum uns umgebenden Europa, nichtintegrierende Systeme vor, die dem Prinzip der Segregation folgen. Dadurch wird, sozusagen als Kollateralschaden, in Kauf genommen, dass der Prozess, alle junge Menschen unabhängig von ihrem Migrationshintergrund, ihren körperlichen, seelischen und sozialen Stärken und Schwächen, in einen gelingenden Bildungs- und Erziehungsprozess zu integrieren, zu oft und bei zu vielen scheitert. (Die Fakten sprechen leider für sich, z.B. die nach wie vor hohe Zahl der Schulabbrecher.)

Integration bedarf aber grundsätzlich integrierender Systeme, denn ansonsten müssen eine Fülle hinderlicher Strukturen billigend in Kauf genommen werden, die das Arbeiten an Integration zu einer aufwendigen, teuren und von hohem individuellem Engagement abhängigen Sache machen. (Man denke nur an die pädagogische Sisyphusarbeit, die Lehrerinnen und Lehrer in Haupt- und Realschulen leisten müssen, um jährlich ihre durch Sitzenbleiber, Quereinsteiger, Bildungsgangversager neu aufgemischte und gestresste Lerngruppe als Klassengemeinschaft neu „zusammenschweißen“ zu müssen). Viele und immer wieder neu aufzulegende Projektvorhaben sind notwendig, um die im System liegenden Probleme zu kompensieren. Der Erfolg in der Breite bleibt trotz dieser Projektspritzen jedoch nach wie vor aus. Wie Sollbruchstellen für gelingende Integration wirken sich im System



der Übergang von Klasse 4 nach Klasse 5, Nichtversetzungen, Querversetzungen und alle anderen Segregationsmaßnahmen aus. Sie sind neben Vorurteilen die ursächlichen Erschwernisse für gesamtgesellschaftlich gelingende Integration und sie behindern den Aufbau integrierender Subsysteme auf der jeweils individuellen Schulebene. Den einen fehlen die Kinder, die durch Integration gefördert werden sollen, die anderen haben viel zu viel von denen, die integriert werden sollen. Integration aber setzt Heterogenität voraus. Integration funktioniert nur in integrierenden Systemen. Nun haben wir das Glück, als Integrierte Gesamtschule grundsätzlich ein integrierendes System als Arbeitsgrundlage zur Verfügung zu haben, um an diesem Ziel zu arbeiten. Obwohl wir auch in Offenbach in einer schulischen Umwelt arbeiten, die nach wie vor auf Segregation und nicht auf die Stärke der Heterogenität setzt, können wir seit 20 Jahren ungebrochen unsere neuen 5. Klassen auch wirklich heterogen zusammen setzen, sozusagen Offenbacher Sozialstrukturen widerspiegeln. Unsere heterogene Population von jungen Menschen zu einer Gemeinschaft Lernender zu formen, fokussiert auf die Ziele:

### **Alle in eine solche lernende Gemeinschaft einzuschließen!**

Das bedeutet, diese kunterbunte Mischung positiv anzunehmen und auch dort, wo es gar nicht vorgesehen, ja gar nicht gewollt ist, das Gemeinsamkeitsprinzip durchzusetzen:

- Alle unsere Schülerinnen und Schüler absolvieren im 9. Schuljahr die Hauptschul- und im 10. Schuljahr die Realschulabschlussprüfung!
- Alle machen zwei Praktika!
- Alle 6. Klässler engagieren sich einen Tag in einer sozialen Einrichtung.

Dies bedeutet, für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler auch die Verantwortung für seinen Entwicklungsprozess vom 5. bis zum 10. Schuljahr zu übernehmen und möglichst keinen auf diesem Weg zu verlieren, keinen nach „unten“ abzuschieben.

### **Indikatoren für den Erfolg dieses Prozesses sind:**

- 1** Möglichst keine Schülerin/kein Schüler verlässt ohne einen Schulabschluss die Schule. (In Offenbach verlassen jährlich gut 10%, in Hessen 7,2% und bei uns höchstens 2% der Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Hauptschulabschluss.)
- 2** Möglichst allen Schülerinnen und Schüler gelingt der Übergang ins Berufsleben oder auf weiterführende Schulen nach dem 10. Sj. (Ein Bündel von Maßnahmen, im Berufswegeplanungskonzept festgeschrieben, gewährleistet, dass nicht nur die Schülerinnen und Schüler, die auf die Oberstufe gehen, gute und beste Chancen haben, das Abitur zu absolvieren, sondern dass auch die Lenkung auf die richtigen Berufsschulen erfolgreich ist und dass seit Jahren fast alle eine Lehrstelle haben.)
- 3** Es herrscht ein von innen und außen wahrgenommenes gutes, prosoziales Schulklima, ohne dass Schülerinnen und Schüler über die Maßen ausgesondert werden. (In zwanzig Jahren haben wir nur ein paar ganz wenige Schulverweise realisieren müssen.)
- 4** Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler haben durch vielfältiges Wahrnehmen von Verantwortlicher Mitgestaltung im Schulleben hohe Partizipationsmöglichkeiten (zusätzliche SV Stunde für alle Klassen - allmähliche Einführung des Klassenratprinzips - Referenzschule für Elternpartizipation - Servicegruppen, in denen Schülerinnen und Schüler sich



für ihre Schule engagieren können – viele kooptierte Schulleitungsmitglieder im Kollegium, die langfristige Projektvorhaben managen).

Dass diese Indikatoren Jahr für Jahr öffentlich abgefragt werden und die Ergebnisse offensichtlich überzeugen, zeigen die seit 20 Jahren ungebrochen hohen jährlichen Anmeldungen an der Schillerschule, was wiederum bis heute dazu führte, dass wir jedes Jahr unsere heterogene Ausgangslage herstellen können.

Die Kinder der sechs fünften Klassen zu guten Lerngemeinschaften zusammen zu fügen, sie über die schwierige Zeit der Pubertät hinweg zu geleiten, ohne die Bindung zu ihnen zu verlieren, sind die konzeptionellen Herausforderungen.

Wir geben den Kindern sechs Jahre lang eine feste Lernheimat im Teambereich, ein verlässliches Bindungsgefüge durch feste Kernteams über die ganze Zeit hinweg. Dies sind seit über 20 Jahren die Schlüsselemente unseres Gesamtkonzeptes. Schwerpunkt für die Fortbildung unserer Teams sind dabei die Lehren des kanadischen Entwicklungspsychologen Professors Gordon Neufeld, für den „attachement“ eine Hauptaufgabe für Lehrerinnen und Lehrer gerade in der fragilen Zeit der Pubertät darstellt, um quasi eine tragende Brücke von der Kindheit ins Erwachsenenendasein zu bauen.

Wir festigen im 5. und 6. Schuljahr die heterogene Klassen-Lerngemeinschaft, damit in den Folgejahren, wenn Differenzierungen einsetzen, die Früchte von „all inklusiv“ auch reifen können. Das heißt, dass wir im methodischen, didaktischen und psycho-sozialen Bereich erst alles auf die lernende Klasse und nicht auf äußere Differenzierung und später auf den lernenden Jahrgang abstellen. So gefestigte Sozialstrukturen bleiben 6 Jahre lang, gerade über die schwierige Zeit der Pubertät hinaus, erhalten, werden nicht durch Sitzenbleiber, Quereinsteiger oder Schulform-Absteiger jährlich immer wieder neu aufgemischt.

Im Schulprogramm systemisch eingebunden sind eine Fülle von Maßnahmen, Prinzipien und Strukturen, die das Gemeinsame Lernen und Leben an der Schillerschule bis zum Abschluss pro sozial und produktiv gestalten. Die nachhaltige Aufrechterhaltung dieser konzeptionellen Bausteine ist jährlich eine große Herausforderung, verlangt viel Energie, Zeit, Pflege und Wiederherstellungs- sowie permanenter Weiterentwicklungskultur und ein ausgeprägtes Krisenmanagement. Dies ist nur dann zu leisten, wenn ein Großteil des Kollegiums ebenfalls verantwortlich mitgestaltet.

Fortbildung findet praktisch nicht mehr individuell statt, sondern für ganze Gruppen, gegenseitig vereinbart auf die Schwerpunktbereiche unseres integrierenden Systems bezogen. Die Teams, die Bedarf an Bindungstheorie, an Präventionskompetenzen, an Fertigkeiten im kooperativen Unterrichten usw. haben, erhalten als gesamtes Jahrgangsteam oder Fachteam Fortbildung.

Momentan läuft z.B. die dritte Staffel der SINUS Fortbildung für alle Mathematik- und NaWi-Kolleginnen und Kollegen – und das ist immerhin ein Drittel des Kollegiums. So fühlen sich die Kolleginnen und Kollegen nicht als Einzelkämpfer sondern sind in der Lage, gemeinsam das Gelernte umzusetzen, die konzeptionellen Ansätze lebendig zu halten, weiterzuentwickeln und überzeugend auf andere zu wirken. Eine enorme Entlastung für Schulleitung.

Übrigens, Schwerpunkt dieser Fortbildung wird neben dem kompetenzorientierten Lernen vor allem sein: Wie bewältigen wir die Schwierigkeit, dass gerade diese Fächer von einer Schülerin oder einem Schüler eine hohe Kompetenz in der Beherrschung von Bildungssprache voraussetzen. Diese Kompetenz ist aber nicht nur bei Kindern mit Migrationshintergrund schwach ausge-



prägt. So wundert es gar nicht, dass trotz aller methodischen und didaktischen Anstrengungen die Leistungen in diesen Fächern nicht gerade signifikant gesteigert werden konnten. Ein Problem ist sicher, dass zwar die Erlasse besagen, dass die Förderung von Bildungssprache fächerübergreifend erfolgen soll, aber ein gelingender Prozess, hier synergetische Effekte zu erzielen, ist praktisch nicht in Sicht. Es ist sicher ein Verdienst der Friedrich Ebert Stiftung im WISO Diskurs „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“ im letzten November wieder einmal auf dieses Problem aufmerksam gemacht zu haben. Die SINUS Fortbildung an der Schillerschule wird in den nächsten eineinhalb Jahren auch den Schwerpunkt haben, ein Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ zu entwickeln, wie es im o.g. WISO Heft von Tanja Salem skizziert wurde und dieses Konzept in die anderen Fächer wie Deutsch, GL etc. hinein zu tragen.

Zentrale Aufgabenstellung, um für alle einen individuell gelingenden Prozess ganzheitlichen Lernens in der Gemeinschaft zu erzeugen, ist natürlich: Wie gestalten wir den Unterricht. Das Drumherum an konzeptionellen Schulgestaltungsbausteinen ist zwar wichtig, aber hat ohne einen guten Unterricht oft nur kompensatorischen Charakter. Die Erkenntnisse der Gehirnforschung berücksichtigend, einen guten Unterricht zu machen, ist aufgrund der nach wie vor mangelhaften Voraussetzungen auf fast allen Gebieten, das wohl schwierigste Unterfangen. Wir haben deshalb früh begonnen, Ausbildungsschule zu werden, um durch viele LiVs und Praktikanten (zwischen und 5 und 9 Referendare haben wir immer) am Puls der aktuellen Entwicklung zu bleiben und gleichzeitig unsere eigenen Nachwuchs zu generieren. Darüber hinaus sind wir immer interessiert daran, wissenschaftliche Feldforschung rein zu holen, um nicht nur Feedback zu unserer Praxis sondern auch um Lösungen für die alltäglichen Praxisprobleme zu erhalten.

Die allmähliche Einführung des „Kooperativen Unterrichts“ ist unsere jüngste Implementierung. Kooperatives Lernen nach Johnson und Johnson stellt eine Unterrichtsform dar, bei der Schülerinnen und Schüler gefordert sind, sich gegenseitig zu unterstützen und gemeinsame Lösungen für Aufgaben zu finden. Ziel ist der Erwerb sowohl fachlicher Kenntnisse als auch sozialer Fertigkeiten. Dabei wird explizit eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Gruppe bezüglich Leistungen und ethnischen Hintergrund angestrebt.

Bezüglich der Umsetzung dieses Ziels rückt die gute alte Gruppenarbeit wieder ins Blickfeld. Trotz aller Anstrengungen, sie schwerpunktmäßig im Unterricht zu verankern, ist sie bisher ein ungeliebtes Kind geblieben, das man schon bald nach der Lehrerausbildung zur Adoption freigibt oder nur, wenn es sich didaktisch gebietet, einsetzt.

Wenn Sie während einer Unterrichtshospitation mal genauer beobachten, was in der Gruppenarbeit wirklich in der Gruppe an Prozessen abläuft, so wird sehr deutlich, dass nicht jede Gruppe automatisch eine kooperative Gruppe ist. Schülerinnen und Schüler an einen Tisch zu setzen und sie anzuweisen, zusammenzuarbeiten und sich gegenseitig zu unterstützen, führt noch lange nicht dazu, dass sie dies auch tun. Kooperatives Lernen geht dagegen davon aus, dass bei der Gestaltung von Kleingruppenarbeit fünf Bedingungen realisiert werden müssen.

Das Kernelement, die „positive wechselseitige Abhängigkeit“, bedeutet, dass den Schülerinnen und Schülern durch die Vorgabe eindeutiger Gruppenziele deutlich gemacht wird, dass in der Gruppe entweder alle gemeinsam Erfolg haben oder keiner aus der Gruppe. Sie können das Ziel nicht alleine erreichen. Es sollte sich ein Gefühl der Verpflichtung nicht nur für den eigenen Erfolg, sondern auch für den Erfolg der Gruppenmitglieder ergeben.

Ein zweites wesentliches Element für effektives kooperatives Lernen ist daher die „individuelle Verantwortlichkeit“. Das bedeutet, die Aufgabe zur Gruppenarbeit sollte so gestellt werden, dass eine Beteiligung aller Gruppenmitglieder erforderlich ist, wenn die Gruppe die Aufgabe erfolgreich lösen soll.



Das dritte Basiselement, „direkte Interaktion“, bedeutet, dass die Aufgaben so strukturiert sind, dass zur Lösung ein echter Austausch in der Gruppe nötig ist und es muss eine echte face-to-face Interaktion möglich sein.

Das vierte Basiselement besagt, dass ein „Training von sozialen Kompetenzen“ Bestandteil des kooperativen Unterrichts sein muss.

Und schließlich legt das fünfte Basiselement fest, dass ein fortschreitender Gruppenprozess besonders dann erfolgreich ist, wenn eine „Analyse der Interaktion“ in der Gruppe möglich wird, also eine Gruppenreflexion stattfindet.

In unserem Schulkonzept haben wir bereits seit 2007 festgeschrieben, dass wir kooperativen Unterricht sukzessive einführen und als einen Schwerpunkt in unserem Fortbildungskonzept ausweisen.

Es war ein großer Glücksfall, dass wir Frau Lanphen von der Uni Marburg gewinnen konnten, um den Kolleginnen und Kollegen zur Seite zu stehen, die bereit waren, kooperatives Lernen einzuführen. Seit dieser Zeit haben etliche Kolleginnen und Kollegen diesbezüglich eine erfolgreiche Fortbildung absolviert und einige praktizieren kooperatives Lernen bereits mit sehr großem Erfolg. Es ist ein absoluter Genuss, solchen Stunden beizuwohnen und zu sehen, welch enormes Potenzial hier sowohl bei Lern- als auch bei Sozialprozessen systematisch entfaltet wird.

In ihrem Abschlussbericht zum Dissertationsprojekt „Kooperatives Lernen und Integrationsförderung“ stellt Frau Dr. Judith Lanphen fest: *„Schulische Interventionsprogramme - nicht nur zur Integrationsförderung - sollten im Sinne einer evidenzbasierten Praxis theoriegeleitet entwickelt und in ihrer Wirksamkeit empirisch überprüft sein. In Bezug auf die Prävention von Fremdenfeindlichkeit stellt kooperatives Lernen eine vielversprechende Methode dar. [...] es ergibt sich eine gute Möglichkeit zur Reduktion von Vorurteilen in ethnisch heterogenen Schulklassen. [...] Die Wirkung kooperativen Lernens auf Intergruppenbeziehungen wurden empirisch zumindest für die Förderung positiver Beziehungen zwischen Klassenkameraden unterschiedlicher ethnischer Herkunft belegt.“*

Genau so wenig wie sich produktive Gruppenarbeit von Schülerinnen und Schülern nur allein dadurch ergibt, dass man sie einfordert, ergibt sich Elternmitarbeit dadurch, dass man sich auf die formale Umsetzung der Elternmitbestimmung beschränkt.

Eltern mitzunehmen auf dem Weg zur Veränderung von Schule, sie sogar in die Weiterentwicklung einzubeziehen, funktioniert nur, wenn man bereit ist, viel Zeit und Geduld zu investieren, Eltern die Informationen zu geben, die sie in die Lage versetzen, mitzuwirken. So ist es gelungen, bereits seit zwei Jahrzehnten eine hochaktive, heterogene Elternschaft zu haben, die unseren Weg kritisch aber konstruktiv trotz aller Widrigkeiten und Widersprüchen mitträgt und auch mitprägt. Dazu gibt es inzwischen ein ausführliches Konzept, das unsere Eltern fleißig auch in anderen Schulen vermitteln, das als Film von „Ganztägig Lernen“ auf DVD gebannt wurde. Um den Titel „Referenzschule für Elternpartizipation“ haben wir uns wahrlich nicht gerissen. Dass Eltern sich so aktiv und kompetent um die eigene Schule kümmern, ist nicht selbstverständlich, dass sie auch noch an andere Schulen reisen sollen, um dort zu wirken, erschien den Eltern zu Beginn überflüssig und überfordernd zu sein. Als sie jedoch merkten, wie begehrt ihre Konzeptionen und Erfahrungen waren und wie besonders, haben sie inzwischen auch diese ehrenamtliche Tätigkeit schon in die zweite Elternbeirats-Generation vererbt.

Sowohl bei der individuellen Elternarbeit, als auch auf Elternabenden, wie Schulelternbeiratssitzungen und Elterninfoveranstaltungen ist es wichtig, möglichst viele Eltern möglichst effektiv zu erreichen und sich ihrer Mitarbeit zu vergewissern. Das erreicht man am besten, wenn man ihnen das alltägliche Schulleben ihrer Kinder und die Probleme, die sie dabei haben, anschaulich näher bringt, ihnen aufzeigt, was wir als Lehrerinnen und Lehrer und als Schule unternehmen, um ihre Kinder zu fördern und ihnen als Eltern erklären, was sie tun können.



Wenn eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern auf der Schulelternbeiratssitzung ihre Präsentation aus der Projektprüfung im 9. Schuljahr vorführt, so können wir gewiss sein, dass viele Eltern kommen und sich rege dafür interessieren. Und deshalb haben wir auf jeder Sitzung einen anderen sehr konkreten Schwerpunkt, um die Sitzung attraktiv zu machen.

Wenn die Präventionslehrerin auf einem Elternabend über Cybermobbing berichtet, so bleibt kein Stuhl im Klassenraum leer.

Wenn allerdings Elterngespräche und Elterntreffen dazu missbraucht werden, Eltern von Kindern mit Schwierigkeiten zu beschämen, wenn diese Gespräche vollgestopft sind mit Negativ-Botschaften wie: *„Sie als Eltern müssen...“* *„Ihre Kinder funktionieren nicht richtig, wenn die sich nicht verändern - und sie als Eltern dafür sorgen, dass sie sich ändern, seh' ich schwarz für ihr Kind, für die Klasse usw.“* dann muss sich keiner wundern, dass gerade diese Eltern ausbleiben, dass gerade diese Eltern nicht mehr erreichbar und aktivierbar sind.

Diese Eltern zu integrieren ist nur möglich, indem man ihnen auch eine positive Rolle in einem integrierenden System zuweist und sie nicht zum Buhmann macht.

Die täglichen Konflikte der Jugendlichen untereinander, das Fehlverhalten des einen oder anderen, die enormen psychischen und sozialen Probleme, die manche haben, mit der Schul- und Lebenswirklichkeit zu Recht zu kommen (und das sind bei weitem nicht nur Migrantenkinder oder Unterschichtskinder, sondern zunehmend Kinder aus bildungsbürgerlichen Elternhäusern), führen nahezu täglich zu manchmal enormen Verwerfungen im Schulalltag. Situationen eskalieren, führen zu schleichender Vergiftung der Atmosphäre, werfen subjektive Angst-Nebelkerzen, hinterlassen genervte und überreagierende Lehrerinnen und Lehrer und erzeugen blitzschnell Schuldzuweisungskaskaden, übereilten Handlungsdruck sowie immer gleiche Vorwurfs-Einbahnstraßen in Richtung bestimmter Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und meist auch der Schulleitung.

Zu einem integrierendem System gehört deshalb notwendigerweise eine Konfliktkultur, die praktikable Antworten auf diese Probleme gibt. Als wir 1992 angefangen haben, eine solche Konfliktkultur zu entwickeln, hat es noch gut ein Jahrzehnt gedauert, bis sie sich weitgehend durchgesetzt hatte. Kurz gesagt beruht sie auf ganz einfachen Handlungsabläufen: Konflikte und Störungen haben Vorrang. Die Schülerinnen und Schüler untereinander, die Lehrerinnen und Lehrer und alle Schulleitungsmitglieder brauchen dafür Handlungskompetenzen, die immer wieder geschult werden müssen. Das Gebot der Situation ist, sich nicht sofort auf das galoppierende Pferd zu setzen sondern erst mal zu versuchen, in Ruhe herauszufinden, was eigentlich vorgefallen ist, wie es dazu kam! Das erfordert eine gewisse Diagnosefähigkeit - eine Kompetenz, die bei uns Lehrerinnen und Lehrern noch nicht so fürchterlich gut entwickelt ist!

Mediation mit den Betroffenen bringt in der Regel enorme Klarheit und sinnvolle, für alle akzeptable Handlungsperspektiven. Da oft sehr viel körperliche Gewalt, großer Leidensdruck der Betroffenen und hochexplosive Massenaufäufe sowie aufgebrachte Elternreaktionen im Spiel sind, macht es viel Sinn genau zu vereinbaren, wann und wie Schulleitung einzubeziehen ist und zu akzeptieren, dass hier nicht sofort strafend reagiert wird sondern erst einmal Mediation angesagt ist. Da wir keinen Sozialarbeiter haben, der diese Funktion übernehmen könnte, haben wir uns in der Schulleitung diese Aufgabe zu Eigen gemacht. Denn nur wir haben manchmal noch etwas flexible Zeit, um sofort tätig zu werden. Oft klären sich die Probleme dann befriedigend, gibt es Täter-Opfer Ausgleich oder zumindest so viel Verständnis füreinander, dass weitere Eskalation nicht stattfindet. Zumindest aber gibt es so viel diagnostisches Material, dass in anschließenden Gesprächen mit den Lehrerinnen und Lehrern und Eltern sehr deutliche Handlungsperspektiven aufgezeigt werden können. Konkrete Vereinbarungen untereinander sind somit positiv besetzt und meistens erfolgreich. Natürlich müssen manchmal auch Restriktionen, sprich Ordnungsmaßnahmen, erfolgen. Aber auch



hier gilt: erst klären, diagnostische Fakten sammeln, mit der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer mögliche Maßnahmen erörtern, dann erst eine Klassenkonferenz oder einen Runden Tisch organisieren, um gemeinsam zu Maßnahmen zu gelangen. Nicht die Strafe ist im Fokus sondern Maßnahmen, die potentiell positive Veränderungschancen enthalten. Die anschließende Zusammenarbeit mit der betroffenen Schülerinnen oder dem betroffenen Schüler und mit seinen Eltern enthält dann kaum noch die Gefahr des Beschämens und den daraus sich ergebenden Trotz- und Abwehrhaltungen.

Der Rückgang des Beliebtheitsgrades der Hauptschulen ist der gesellschaftlichen Realität geschuldet, dass jeder heute weiß, dass er einen möglichst hohen Schulabschluss braucht, um seine Startchancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Wie die Schlange aufs Kaninchen schauen deshalb alle viel zu lange nur auf das Erreichen dieses höchsten Abschlusses und vernachlässigen sträflichst die Frage: was kommt für mich eigentlich nach der Schule? Noch nie gab es so viele Informationen - aber sie kommen alle traditionell sehr spät. Zu Beginn der Pubertät setzt das Bewusstsein über sich selbst erstmalig ein und der Jugendliche stellt sich die Frage: Wer bin ich und warum. Das ist eigentlich auch die Zeit, wo im Elternhaus und in der Schule so etwas wie ein „Assessment“ einsetzen müsste: Welche Stärken habe ich, wie und wo kann ich sie weiterentwickeln und anwenden. Solche diagnostischen Instrumente sind aber in Schule weder vorgesehen noch erprobt.

Hier setzen wir seit mehreren Jahren an, entwickeln mit Hilfe von Bündnispartnern wie JUMINA Konzepte: Portfolio für alle ab dem 5. Schuljahr, Schülersprechtag für alle Schülerinnen und Schüler, individuelle Beratung für die Schülerinnen und Schüler, die alleine nicht weiterkommen. Tatsache ist, je schwieriger die Situation des einzelnen Jugendlichen ist, desto größer wird die Notwendigkeit, ihn auch sehr individuell an die Hand zu nehmen und ihm zu helfen. Diejenigen Kinder und Jugendlichen, die in ihrer Entwicklung „steckengeblieben“ sind, brauchen „agents of socialisation“ (Neufeld). Schulcoach und Mitarbeiter von JUMINA (eine Initiative von Stadt, Arbeitsagentur und CGIL) nehmen sich der Jugendlichen an, die sich trotz der guten Arbeit der Klassenlehrerinnen oder der Klassenlehrer, trotz aller Maßnahmen der Arbeitsagentur schwer tun, sich einen Praktikumsplatz zu sichern, eine Lehrstelle zu bekommen, eine geeignete weiterführende Berufsschule zu finden. Oft liegt die Ursache darin, dass sie gar nicht wissen, welche Stärken und Interessen sie haben.

Je frühzeitiger solche Maßnahmen implementiert werden (wir beginnen mit den ersten Maßnahmen bereits im 5. Schuljahr), umso erfolgreicher wirken sie auch auf die schulischen Leistungen und Anstrengungen zurück.

Eine Initiative unserer Eltern - die ElternSchuleBeruf Initiative - ist seit letztem Jahr dabei, Mittelern und Betriebe, zu finden, um Jugendliche bereits im 7. Schuljahr, individuell an die Hand zu nehmen, um ihnen Einblicke in die Berufswelt zu eröffnen. Sie haben zusammen bereits über 40 Betriebe akquiriert, die den Schülerinnen und Schülern während einer Projektwoche Einblick in die Arbeitswelt gewähren. Das besondere ist, sie können dort mit ihren Eltern hingehen und gewinnen so auch die Eltern als Bündnispartner und Helfer beim Übergang von der Schule in den Beruf.

Gute Integration ist erfolgreiche Inklusion. Erfolgreiche Inklusion bedarf im Makrobereich von Bildung die zügige Entwicklung hin auf integrierende Systeme und an der einzelnen Schule permanente Arbeit an der Weiterentwicklung und Absicherung integrierender Strukturen und Konzepte. Dass das erfolgreich sein kann, habe ich versucht, am Beispiel der Schillerschule in Offenbach aufzuzeigen. Wie erfolgreich es in der Breite sein könnte, wenn die Ressourcen, die seit Jahrzehnten in die teure Kompensation der Kollateralschäden des gegliederten Schulwesens mit seinen unzähligen Sollbruchstellen gesteckt werden, vermag ich mir sehr konkret und anschaulich vorzustellen.