

Eva Hoffart, Gerald Möhrlein, Stephan Ellinger

Schule abschaffen, um Schule zu ermöglichen

Einführung

Baier/Spreng (2007) beschreiben die flächendeckende Einführung der Stütz- und Förderklassen in Bayern (Volkschulordnung-F, VSO-F) als vielversprechende Möglichkeit einer Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit hohem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung und beschreiben diese Kooperationsform von Schule einerseits und Jugendhilfe andererseits eingehend. Die Stütz- und Förderklassen stellen ein Netzwerk dar, das als unbeschulbar geltende Kinder und Jugendliche auffangen soll und sie werden als eine organisatorische Lösung für die notwendige Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule beschrieben. Im vorliegenden Beitrag soll ein erfolgreiches Alternativmodell vorgestellt werden, dessen Geheimnis in der organisatorischen und personellen Überwindung der Trennung von Schule und Jugendhilfe zu finden ist. Detaillierte Informationen finden sich im Zwischenbericht zur Organisationsentwicklung (ELLINGER ET AL. 2007).

Schulaversives Verhalten: Forschungsstand und Praxis

In den Medien, über Regierungskreise und unter den Verwaltungsbeamten der Schulbehörden wird in den letzten Jahren eine zunehmende Anzahl schulfremdeter Kinder und Jugendlicher beschrieben. Der Begriff des schulaversiven Verhaltens kann als Oberkategorie verstanden werden (SCHULZE/WITTRÖCK 2005, 123) und schließt alle Formen der Abneigung, des Sich-Abwendens, der inneren Kündigung gegenüber Schule, Unterricht und anderen Elementen des Systems Schule ein. Rund 15 % der Kinder können in diesem Sinne als „schulfern“ bezeichnet werden, speziell an Haupt- und Förderschulen betrifft das bis zu 30 % der Kinder (THIMM 2005, 3; SCHREIBER 2005, 12f.).

Bei einer Problemfeldsichtung fällt schnell auf, dass grundsätzlich zwei „Schweregrade“ der



Die Einführung von Stütz- und Förderklassen hilft Schulfrust abzubauen

Schulaversion unterschieden werden. Neben der aktiven und manifesten Form einer Schulverweigerung mit ihren verschiedenen Erscheinungsweisen und Ursachenkomplexen ist eine Reihe von **Symptomen innerer Abwendung** zu beobachten. Sie kommen in einzelnen Entwicklungsphasen der Kinder häufiger vor und fallen in ihren Anfangsstadien vielen Lehrerinnen und Lehrern kaum auf, können aber ein Abrutschen in die aktive Unterrichtsvermeidung anbahnen. Schulmüdigkeit, innere Distanzierung und Motivationsverlust äußern sich in folgenden Verhaltensweisen:

- **passiver Rückzug:** „Schlafen“ im Unterricht, inneres Ausklinken vom Unterricht, häufiges Zuspätkommen, keine Arbeitsmaterialien dabei haben, keine Hausaufgaben gemacht haben, zunehmend hohe Identifikation mit Grup-

pen, die Schulleistung gegenüber negativ eingestellt sind

- **aktiver Rückzug:** Stören einzelner Unterrichtsabläufe, Anstiften der Mitschüler, manifestierte und zunehmend systematisch verteidigte Passivität, Übernahme der Rolle des Distanzierten, wird akzeptiert, gelegentliches Schwänzen von Randstunden oder Fachunterricht.

Zu den **aktiven Formen einer Unterrichtsvermeidung** werden wiederum zwei unterschiedliche Varianten gezählt (vgl. SCHULZE/WITTRÖCK 2005, 124f.):

- **Unterrichtsabsentismus:** Der Schüler befindet sich in der Schule, jedoch besucht er den Unterricht systematisch unregelmäßig (geht früher, kommt später) oder verweigert konsequent während des Unterrichts die Mitarbeit

• **Schulabsentismus:** Der Schüler kommt nicht in die Schule, sondern hält sich stattdessen an einem anderen Ort auf (bleibt zuhause, geht zu einem Treffpunkt oder zu einem Job, wird von den Eltern an einen anderen Ort geschickt oder zuhause gehalten).

Im ICD-10 F91.2 findet sich das **Schuleschwänzen** bei den **Störungen des Sozialverhaltens bei vorhandenen sozialen Bindungen**, wohingegen **Schulverweigerung** den **Angststörungen** zugeordnet wird: generalisierte Angststörungen, Trennungsangst sowie

spezifische Phobie und soziale Phobie (ICD-10 F41 und F93; vgl. auch DSM-IV 300.29; 300.23; 300.01).

Fasst man den Stand der vergleichsweise geringen Anzahl empirischer Studien zusammen (vgl. HARTMANN 1970; KLAUER 1963; LANGE ET AL. 1983; REINHUBER 1985; SCHMIDT/BLANZ 1989; NISSEN ET AL. 1994; PFEIFFER 1998; THIMM 2000; MUTZECK ET AL. 2001; BAUMEISTER 2001; SCHREIBER-KITTL 2001a; SCHREIBER-KITTL/SCHRÖPFER 2002; RICKING 2003; SCHULZE 2003), lassen sich unter dem Oberbegriff der Schulaversion drei unter-

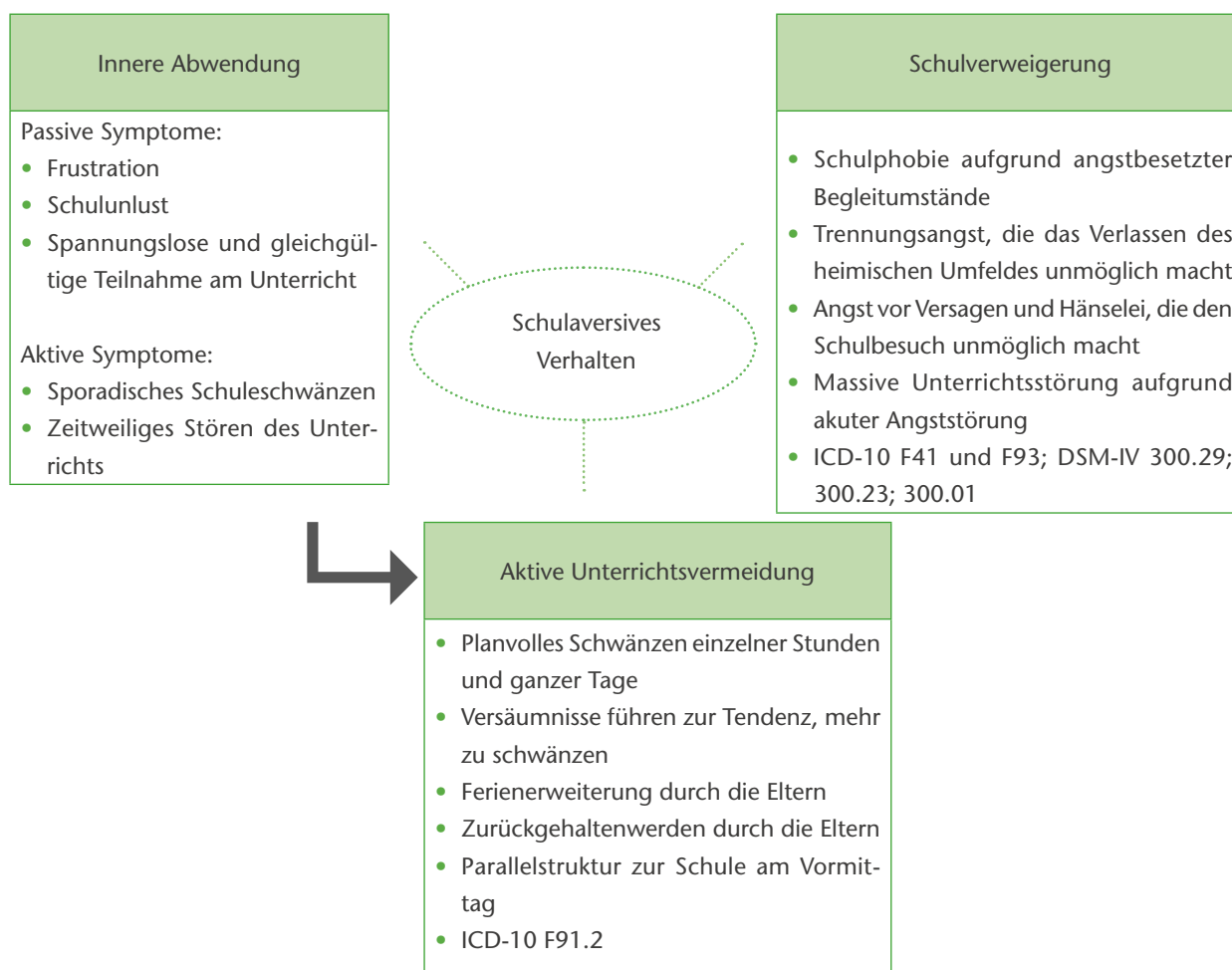
schiedliche Qualitäten an Einstellungen und Verhaltensweisen beschreiben (vgl. ELLINGER 2007, 173ff.):

a) **Symptomatiken einer passiven inneren Abwendung:**

- Schulmüdigkeit
- Schulunlust
- Schulverdrossenheit
- Zeitweiliges Schuleschwänzen
- Zeitweiliges Stören des Unterrichts

b) **verschiedene Formen aktiver Unterrichtsvermeidung:**

- Vermeiden der unlustgetönten Schulsituation zu-



Schulaversives Verhalten in unterschiedlichen Qualitäten und Bedingungsgefügen.

Aus: ELLINGER (2007, 174).

gunsten lustvollerer Erlebnisse durch planvolles Schwänzen (meistens in Verbindung mit weiteren dissozialen Symptomatiken wie Lügen, Stehlen, Weglaufen von zuhause etc.)

- Schulversäumnisse führen aufgrund entstandener Wissenslücken zu massiveren Unlusterfahrungen und zur verstärkten Tendenz, betroffene Stunden zu versäumen
- Großzügige Schulversäumnisse bei geringfügigen Erkrankungen
- Großzügige Ferienerweiterung mit Hilfe der Eltern
- Zurückgehalten werden durch Eltern
- Feste Lebensorganisation ohne Schule (z.B. mit einem Job am Vormittag oder festen Treffen mit Freunden etc.)

c) Manifestationen konsequenter Schulverweigerung:

- Schulphobie (keine Angst vor der Schule, sondern z.B. Angst, die sich auf den Schulweg oder andere Begleitumstände bezieht: Straßenbahn, Menschenansammlungen, Orientierungslosigkeit etc.)
- Trennungsangst (Verlustangst im Blick auf die Bezugspersonen, häufig aufgrund problematischer heimischer Beziehungskonstellationen)
- Schulangst (Angst vor Schulversagen, vor Demütigung, vor Kränkungen in der Schule)
- Widerstand gegen schulische Veranstaltungen / bei Anwesenheit dort erhebliche Störung derselben

Diese erste begriffliche Systematisierung macht zugleich deutlich, dass es sich bei den Formen aktiver Unterrichtsvermeidung um das Ergebnis eines Prozesses handeln kann, der bei den betroffenen Kindern nahezu unmerklich bereits in den ersten Grundschuljahren (THIMM 2005, 3) mit einer Art inneren Kündigung (Abwendung) beginnt und schließlich durchschnittlich im Alter zwischen 13 und 16 Jahren in aktive Formen der Unterrichtsvermeidung münden kann. Damit ist weder eine schulaversive Einstellung noch unterrichtsvermeidendes Verhalten und auch nicht der gesondert zu betrachtende Fall der Schulverweigerung im Wesentlichen Ausdruck eines Schei-

terns an schulischen Leistungsanforderungen. Schulaversion ist nicht gleich zu setzen mit Lernverweigerung (vgl. SCHREIBER 2005, 14) sondern stellt vielmehr das Ergebnis eines Bedingungsgefüges aus schulischen und außerschulischen Einflussfaktoren dar, die sich über Jahre entwickelt haben und am Ende zur aktiven Ablehnung der Schule und des Unterrichts in der Schule führen kann. Dabei führen die aktiven Formen der inneren Abwendung bei entsprechender Verstärkung (und zunehmenden Wissenslücken) zur aktiven Unterrichtsvermeidung. Hier ist häufig ein erlerntes Verhalten nachzuvollziehen. Schulverweigerung dagegen wird in den meisten Fällen schon früh durch Schulphobie oder Schulangst verursacht. Selten erwächst Schulverweigerung der aktiven Unterrichtsvermeidung, wie z.B. Schuleschwänzen (NISSEN 1980, 114).

Neben den schulischen Stressoren sind solche Stressquellen zu benennen, die sich zwar (im Zuge etwa einer maladaptiven Coping-Strategie) negativ auf das Schulbesuchverhalten der Kinder und Jugendlichen auswirken, die aber außerschulischen Ursprungs sind. Bei der ätiologischen Betrachtung der individuellen Plausibilitätsstrukturen werden **das Leben im spezifischen Familienverband** und die **größere soziale Einbindung** als wichtige Einflussgrößen auf die Genese des individuellen Bewertungssystems beschrieben. Damit ist der Rahmen für

die Umweltfaktoren gesteckt. Außerschulische Stressquellen für Kinder sind – in diesem Sinne in drei Bereichen zu beschreiben (vgl. NISSEN 1980; NEUKÄTER/RICKING 1997; 2002; SCHULZE 2003; RICKING 2003; SCHULZE/WITTRÖCK 2005; ELLINGER 2007, 180ff.):

a) Familiäre Risikofaktoren (Herkunftsfamilie): Hierzu gehören elterliche Konflikte, Trennung und Scheidung bzw. alleinerziehendes Elternteil. Die Belastungen für das Kind stellen ein hohes Stresspotenzial dar. Weiterhin beeinflusst der jeweilige Erziehungsstil das Schulbesuchverhalten des Kindes: Wird in ausreichendem Maße der Aufbau einer Frustrationstoleranz und ausreichender Leistungsmotivation ermöglicht oder prägt Verwöhnung das häusliche Klima und stellt damit Vermeidung ein verlockendes Handlungsmodell dar? Weiterhin wirken hinsichtlich der Entstehung schulaversiver Verhaltensweisen eine negative Einstellung der Eltern gegenüber der Schule, schulabsente ältere Geschwister, Armut und die Notwendigkeit (z.B. vormittags) andernorts Geld zu verdienen oder zu stehlen, verstärkend. In einigen Fällen werden Kinder auf verschiedene Art und Weise regelrecht von der Schule zurück gehalten, z.B. um anderen Tätigkeiten (Geschwister versorgen, Haushalt führen etc.) nachzukommen, und lernen schulabsentes Verhalten als gutes Verhalten.

b) Milieuprägung (weitere Familie, Verwandtschaft, Freunde): Die milieuspezifische (Negativ-)Bewertung von Schule und Schulleistung sowie die negativen Vorbilder in der Lebensführung erwecken allzu leicht den Eindruck, als müsse das so sein, dass man nicht zur Schule geht. Zudem leben Verwandte und Freunde der Risikokinder häufig in Mehrzahl ohne festes Einkommen, bzw. gehen keiner regelmäßigen Erwerbsarbeit nach. Die hieraus resultierende Unstrukturiertheit des Tagesablaufs erfordert ein hohes Maß an Disziplin und Organisationsvermögen, will ein Kind den zeitlich strikten Vorgaben eines regelmäßigen Schulbesuches nachkommen. Hinzu kommt, dass ein subjektiv empfundenes geringes Maß an freier Zeit und die starke Präsenz von Medien aller Art Kinder und Jugendliche bereits bei ersten Anzeichen aufkommender Schulmüdigkeit (passive innere Abwendung) vom weiteren Schulbesuch abhalten können.

c) Wohngegend (Stadtteil, Straßenzüge, Wohnblock): Fehlende Spielflächen, Lärm und mangelnde Freizeitangebote werfen viele jüngere Kinder oft schon im Vorschulalter auf die Gemeinschaft mit älteren, bereits verwahrlosten Kindern zurück. Das Verhalten dieser anderen peers, oft selbst schon in festen Parallelstrukturen ohne Schulbezug verankert, prägt als Vorbild und Orientierung auch das Neugierverhalten der Kinder. In solchem Umfeld

gibt es viel Neues zu erfahren und auszuprobieren – da bedarf es keines Schulbesuchs, um Aufregendes zu erleben. Hinzu tritt mehr und mehr die Bedrohung durch die Umwelt bei abweichendem Verhalten und die Attraktivität des Lebens ohne Leistungsanforderung und häufig mit schwarz verdientem Geld.

Bezogen auf die Problematik der Copingstrategien lässt sich schlussfolgernd festhalten: Aufgrund außerschulischer Stressquellen werden Kinder und Jugendliche durch ihre maladaptiven Copingstrategien und infolge verstärkender Rückmeldungen zu aktiven Schulverweigerern. Häufig deutet Schulabsentismus viel umfänglicher auf außerschulische, denn auf schulische Stressfaktoren hin und sind Interventionsformen unter Einbeziehung eben der außerschulischen Umwelt notwendig. In günstigen Fällen kann dem Kind im Rahmen einer Kooperation von Jugendhilfe und Schule geholfen werden. Rein schulische oder rechtliche Sanktionen sind dagegen zum Scheitern verurteilt.

Konzept des Projektes „SchulCHEN“

In Bayern existieren in der Regel die traditionellen Halbtagschulen, die vormittags unterrichten. In den letzten Jahren verzeichnet man eine starke Zunahme an Nachmittags- bzw. Ganztagsbetreuungen,

die aber additiv zur Beschulung konzipiert sind. Kooperationen zwischen Jugendhilfe und Schule umfassen auch häufig eine Zusammenarbeit von Schule (vormittags) und heilpädagogischer Tagesstätte (nachmittags). Auch BAIER und SPRENG (2007) stellen ein solches Konzept vor. Oftmals kommt es aus unterschiedlichen Gründen zu Konflikten und Reibungsverlusten, die sich meist hemmend im pädagogischen Alltag auswirken und die sich insbesondere im Blick auf schulverweigernde und unsicher gebundene Kinder und Jugendliche wenig effektiv erweisen.

Das SchulCHEN („C“ steht für clever, „H“ für hochmotiviert, „E“ für energiegeladen und „N“ für neugierig) ist eine heilpädagogische Beschulungsmaßnahme innerhalb eines Jugendhilfewerkes. Es können Kinder des Erich Kästner Kinderdorfes (OT Bimbach, Prichsenstadt) im Alter von 6 – 16 Jahren aller Schultypen unterrichtet und betreut werden. Ziel ist die Reintegration ins Regelschulsystem oder in Ausbildung/Maßnahmen zur Berufsvorbereitung. Organisatorisch gibt es keine Trennung zwischen „Schule“ und „Jugendhilfe“. Demnach existiert auch eine Trennung zwischen Schule und Tagesstätte nicht. Die Betreuung findet ganztags von 08.00 bis 15.30 Uhr durch ein konstantes Team statt. Der Begriff „Unterricht“ ist insofern neu definiert, als es keine klassischen Unterrichtszeiten, keine klassischen Pausenzeiten und keine klassischen Freizeiten gibt. Ebenso arbeiten die Mitarbeiter – ob Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher oder Praktikanten – nicht in Schichten, zu unterschiedlichen Tageszeiten oder in bestimmten Phasen, sondern gestalten den gesamten Tag gemeinsam und sind immer mindestens zu zweit anwesend. Das bedeutet selbstverständlich für die einzelne Lehrkraft, dass sie ihren „Unterricht“ im Büro innerhalb der Einrichtung vorbereitet und jederzeit ansprechbar ist. Eine Umstellung, die sich als wesentlich weniger problematisch erwies, als von außen vermutet werden könnte. Die Räumlichkeiten sind nach heilpädagogischen Aspekten gestaltet. Äußere Struktur soll den Aufbau innerer unterstützen. Es wurde bewusst auf eine liebevoll gestaltete Umgebung Wert gelegt. Die Unterrichts- und Gemeinschaftsräume besitzen Wohncharakter und entsprechen in keiner Wei-

Besondere oder traumatische familiäre Lebensbedingungen	Auffälligkeiten im Alltag	Schulische Probleme
Dramatische Trennung der Eltern, lebensbedrohliche Krebserkrankung eines Erziehungsberechtigten, massive Gewalterfahrung in der Familie, Angststörung eines Erziehungsberechtigten, starke Verwahrlosung, lebensbedrohliche Unterversorgung, sexueller Missbrauch durch nahe Verwandte, massive Misshandlungen, inkonsequenter und widersprüchlicher Erziehungsstil der Eltern	Extreme Stimmungsschwankungen, Antriebslosigkeit, Trennungsangst, emotionale Deprivation; sich nicht spüren können; Brandstiftung, delinquentes Verhalten, verbale und motorische Tics starke motorische Unruhe, Krampfanfälle, orale Fixierung, extreme Bindungsstörung, Essstörungen (Essattacken), auffallende Defizite in lebenspraktischen Bereichen (Schleife binden, Reißverschluss öffnen etc.), Einnässen und Einkoten, auffallende Unsicherheit im sozialen Umgang, apathische Haltung, anhaltende Schreianfälle bei geringen Beunruhigungen	Rückzug aus dem Unterricht bis zum manifesten Schulabsentismus, Angststörungen, Sachbeschädigungen, Bedrohen anderer Kinder, Arbeitsverweigerung, Arbeitsvermeidung, oppositionelles Verhalten und Bedrohen der Lehrkraft, massive Konzentrationsschwäche, fehlende Arbeitsstrukturen, massive motorische Unruhe, aggressiv-dissozialer Umgang mit den Mitschülern, große Wissenslücken

Problemdimensionen der Kinder im Projekt.

se einer „typischen Schule“. Die Umgebung soll bewirken, dass sich die Kinder angstfrei auf das Lernen einlassen können. In einzelnen Fächern, beispielsweise, Sachkunde, findet jahrgangsübergreifender Gruppenunterricht statt. Schüler zwischen 6 und 16 Jahren erörtern gemeinsam ein Thema und die Gruppe profitiert von den unterschiedlichen Herangehensweisen.

In den ersten Jahren stellte organisatorisch die Schule für Kranke den Kooperationspartner des Kinderdorfes und seines SchulCHENs dar. Der verwaltungstechnische Aufwand war für diesen Rahmen der Beschulung sehr hoch, da die Schüler regelmäßig „krank“ geschrieben werden mussten, was ja im eigentlichen Sinne nicht der Realität entsprach. Vielmehr sind sie von seelischer Behinderung betroffen oder bedroht (§ 35a SGB VIII). Teilweise benötigten die Kinder noch zusätzlich Anträge auf Hausunterricht und das Stundenbudget konnte nur jährlich festgelegt werden. Da innerhalb der Jugendhilfe ganzjährig Kinder in die Heimerziehung aufgenommen werden, mussten für Neuaufnahmen jeweils zunächst zusätzliche Stunden beantragt werden, was wertvolle Zeit

kostete. Mittlerweile sind dem Projekt über die Regierung von Unterfranken 23 Lehrerstunden/Woche fest zugewiesen, die administrativ am örtlichen Förderzentrum verortet sind. Auf Seiten der Jugendhilfe wurde bei der regionalen Kinder- und Jugendhilfekommission Franken ein Tagessatz beantragt. Da in der bisherigen Jugendhilfelandchaft kein vergleichbares Konzept vorhanden ist und die Ansichten darüber, inwieweit die Jugendhilfe sich an der Behebung schulischer Schwierigkeiten beteiligt (bzw. beteiligen soll), bei den Verantwortlichen differieren, wurde das Konzept nicht als eigenständige Jugendhilfemaßnahme genehmigt. Die Maßnahme läuft als individuelle Zusatzleistung der Leistungsvereinbarung des Kinderdorfes

nach dem Rahmenvertrag § 78 SGB VIII. Die Kinder- und Jugendhilfekommission prüfte die Kosten und befand sie für angemessen. Die Gesamtkosten sind nur zum Teil über den Tagessatz gedeckt, die zusätzlichen Stunden werden durch Eigenmittel finanziert.

Das Konzept beruht auf zwei wesentlichen Bausteinen: Auf der Lösungsorientierung und der heilpädagogischen Beziehungsarbeit. Ganz bewusst wird bei den Stärken der Kinder angesetzt. Sie sollen Erfolgserlebnisse haben. Ihr Verhalten soll nicht problematisiert werden, vielmehr wird der Blick auf die Fähigkeiten gerichtet, die noch erworben werden müssen. Dies fällt leichter, wenn der Tagesablauf nicht in Schule und Nicht-Schule zerfällt (vgl. ELLINGER 2007).

Heilpädagogische Beziehungsarbeit ist die Voraussetzung für die Erziehung unter erschwerten Bedingungen. Die Arbeit mit den Kindern setzt eine Beziehung voraus, in der sie vorbehaltlos angenommen, in ihrer Einzigartigkeit akzeptiert und verstanden werden. Durch das Wachsen der Beziehungsfähigkeit werden die Kinder gemeinschaftsfähig und schließlich fähig, die schulischen Anforderungen zu erfüllen. Die z.T. schwer traumatisierten Kinder sind nicht in der Lage, sich selbst zu verändern. Sie verändern sich lediglich für eine Bezugsperson oder schlicht für die soziale Anerkennung ihres Umfeldes. Sie erbringen die Leistung um der Beachtung und der Liebe zum Anderen willen. Diese intensive Erziehungsarbeit ist nur in einem eng vernetzten Miteinander aller Professionellen durchführbar. Die tragfähige Beziehung des Lehrers und der Jugendhelfer untereinander hat Vorbildfunktion für die Kinder und Jugendlichen.

Individuell hilfreiche Gesamtbedingungen im SchulCHEN

Alle Eingangsinformationen werden gesammelt und zu einem individuellen Konzept für das Kind geschnürt. Wenn ein Kind beispielsweise sehr ängstlich ist, werden die Bedingungen im SchulCHEN so geschaffen, dass es keine Angst zu haben braucht. Das

SchulCHEN ist eine „Optimistenschule“. Die Mitarbeiter sind davon überzeugt, dass ihre Schülerinnen und Schüler über eine Vielzahl von Fähigkeiten verfügen und diese Stärken stehen zu Beginn im Vordergrund. Die Schwächen, d.h. die Fähigkeiten welche die Kinder noch erwerben müssen, treten zu Beginn in den Hintergrund und spielen zunächst keine Rolle. Das Kind soll sich als selbstwirksam erleben, indem es erfährt, dass es etwas kann und einen Wert besitzt. Das bedeutet, ein Schüler, der über eineinhalb Jahre hinweg kaum den Unterricht besucht hatte, macht einen großen Schritt, wenn er regelmäßig zum Unterricht erscheint. Dass er seine Materialien nicht organisieren kann und ständig Hefte und Stifte fehlen, tritt so lange in den Hintergrund, bis er die eigene Motivation aufgebaut hat, am Unterricht, an den Lernangeboten und schließlich an „Schule“, teilhaben zu wollen.

Im SchulCHEN werden alle Sinne der Kinder angesprochen. Sie erfahren und begreifen die Unterrichtsinhalte während des ganzen Tages: Auf Baustellen, in Werkstätten, beim Durchwandern von Landschaften etc. wird „Unterricht“ anschaulich und für die Kinder nachvollziehbar. Dadurch, dass für jedes Kind individuelle Lösungen gestrickt werden, muss sich nicht das Kind dem „Schulbetrieb“ anpassen, sondern wird Schule den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler im Alter

zwischen 6 und 16 Jahren angepasst.

Da sich die Kinder im SchulCHEN auf den ersten Blick manchmal nicht durch die klassische „schulische“ Intelligenz auszeichnen, ist es um so wichtiger, Erfahrungsfelder zu schaffen innerhalb derer sie feststellen, dass auch sie etwas können.

Die Kinder werden ermutigt, ihre eigenen Visionen und Ziele zu entwickeln (Wunschfee, Zauberkugel, etc.): Was willst Du erreichen, was soll in zwei Jahren anders sein, wenn eine Fee kommen würde, was würdest Du dir wünschen? Diese Wünsche der Kinder werden ernst genommen und wo möglich, wird gemeinsam geholfen, erste Schritte bei der Umsetzung zu gehen. Im Vordergrund steht der Weg des Lernens. Der Schüler soll erkennen, WIE er etwas gelernt hat und WIE er dieses Prozesswissen anwenden kann.

Die Lernzielgleichheit wird getauscht gegen die Arbeit an der „Null-Fehler-Grenze“. Der Schüler bewegt sich in einem ausgewogenen Lernfeld zwischen Fördern und Fordern. Die Benotung beschränkt sich auf die Erteilung von pädagogischen Noten, die keine interindividuellen Vergleiche zulassen, sondern vielmehr Ausdruck eines intraindividuellen Fortschritts sind.

Die Klassen bzw. Lerngruppen werden nach Integrationsstufe zusammengestellt und nicht nach Leistung oder Alter. De jure bleiben die Schüler Schüler der „externen“ Stammschulen. Somit ist keine Umschulung nötig und es kann das gesamte Spektrum zwischen Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bis hin zum Gymnasium abgedeckt werden.

Durch die ganztägige Struktur verzichtet SchulCHEN auf das Element der Schulglocke. Somit können Situationen (z.B. Beziehungsarbeit) jederzeit zu Ende geführt werden und es entsteht weder für Schüler noch für den Pädagogen Ausweichmöglichkeit („wir sprechen nachher oder morgen weiter“), aber auch kein Druck, weil die Zeit flexibel handhabbar ist. Der klassischen Trimesterplanung steht eine flexible, individuelle Wochen- und Monatsplanung gegenüber.

Die Einrichtung ist von Montag bis Donnerstag von 8.00 Uhr – 15.30 Uhr und freitags von 8.00 Uhr bis 12.30 Uhr geöffnet. Unterrichtseinheiten und therapeutische Interventionen sowie Trainings im sozial emotionalen Bereich greifen ineinander

und sind im Alltag verknüpft. Jeder Schultag endet mit dem „Licht des Tages“, bei dem jeder Schüler seine positiven Tageserlebnisse berichtet.

Erfolg bedeutet die (Re-)Integration in eine Schule außerhalb des SchulCHENs oder die Integration in eine Berufsausbildung bzw. ein Praktikum. Ziel ist, den geeigneten Förderort für die Schüler zu finden, das kann verbunden sein mit einem Wechsel in eine weiterführende Schule oder mit einem Wechsel in eine Förderschule. Im Vordergrund steht die Frage, welche Bedingungen bietet die aufnehmende Schule und kann sie damit den Förderbedarf unserer Schüler zukünftig abdecken.

Mitarbeiterteam, veränderte Berufsbilder, Finanzierung

Das Mitarbeiterteam besteht für 12 Kinder derzeit aus folgenden Fachkräften:

- Diplomsozialpädagogin 20 Stunden/Woche
- Ergotherapeutin 35 Stunden/Woche
- Heilerziehungspflegerin 40 Stunden/Woche
- Unterrichtshelfer 30 Stunden/Woche
- Sonderpädagoge 23 Lehrerstunden/Woche

Ergänzt wird das Team im Bedarfsfall durch therapeutische Fachkräfte. Alle Kinder sind in kinder- und jugendpsychiatrischer Behandlung. Im Kinderdorf stehen ein Psychologe, eine Heilpädagogin und ein Pädagoge (Supervisor) zur Verfügung.

Die im SchulCHEN tätigen Fachkräfte sind ständig gefordert, über den Rand der eigenen Profession hinaus zu blicken und das eigene Berufsbild zu verändern (ausführlich in ELLINGER ET AL. 2007, 32f.). Am stärksten verändert ist wohl das Bild des Lehrerberufes. Im SchulCHEN ist der Lehrer genauso ein wichtiger Beziehungspartner wie der Sozialpädagoge. Der Lehrer nimmt am Essen teil, er bereitet, wenn nötig auch das Essen mit den Kindern vor, er geht mit den Kindern zum Einkaufen, etc. Seine Arbeitszeit ist nicht nach Unterrichtsstunden bemessen, sondern nach Zeitstunden. Der Beruf des Sozialpädagogen ist von Haus aus ein sehr flexibler. Es geht um die gemeinsame Lebens- und Alltagsgestaltung mit Menschen in schwierigen

Lebenssituationen. Der Sozialpädagoge unterstützt, ergänzt oder ersetzt wesentliche Funktionen der Familie oder anderer Einrichtungen. Im Rahmen des SchulCHENs beschäftigt sich der Sozialpädagoge auch mit Theorie des Unterrichts und Didaktik, unterrichtet selber und eigenverantwortlich, tauscht sich mit dem Lehrer über Lernstrategien aus. Die Delegation schulischer Probleme an den Lehrer ist somit nicht mehr möglich. Ein Perspektivenwechsel ist in mancherlei Hinsicht notwendig. Zudem ist er ebenso wie alle anderen Teammitglieder für die physischen Bedürfnisse der Kinder zuständig und ein wichtiger Beziehungspartner.

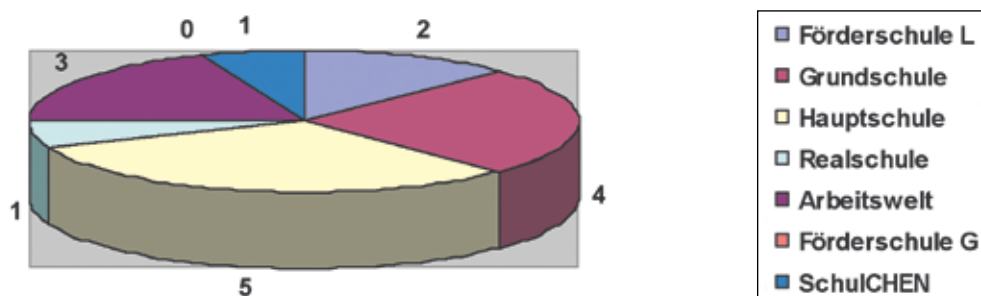
Jede Profession bringt sich mit ihren Kompetenzen ein. Sie bleibt aber nicht in ihrem Berufsbild, sondern die Aufgaben werden auf alle verteilt und alle sind gleichermaßen Bezugsperson, Vertrauter und Wissensvermittler für die einzelnen Kinder. Damit arbeiten die Kollegen von Schule und Jugendhilfe während der Betreuungszeit direkt miteinander. Die Leitung obliegt einer Doppelspitze (Sonderpädagoge/Sozialpädagogin). Alle Förderpläne werden in Teamsitzungen und Fallbesprechungen gemeinsam von allen Fachkräften und Lehrkräften geschrieben und überprüft. Supervision findet grundsätzlich gemeinsam statt. Auch die Fortbildungen finden gemeinsam statt. Die Entscheidung über die Rückschulung

in „externe“ Schulen ist ein gemeinsamer Prozess aller Fachkräfte im SchulCHEN unter Einbeziehung der verantwortlichen Hauseltern sowie der aufnehmenden Schule. Die Beziehungen der Kollegen untereinander hat Vorbildcharakter für die Kinder und Jugendlichen. Der wertschätzende und vertrauensvolle Umgang im Team ist Grundvoraussetzung für eine gelingende Kooperation, aber auch für die intensive Beziehungsarbeit mit den oftmals stark traumatisierten Schülern.

Ergebnisse und Erfahrungen

Im Folgenden sollen anhand einiger Rückschulungszahlen, anhand eines Vergleiches von Zeugnisbemerkungen sowie anhand einer Einzelfallstudie einige Merkmale dieses Projektes herausgearbeitet und vorgestellt werden.

In den vergangenen Jahren wurden von den 25 Schülerinnen und Schülern 15 erfolgreich wiedereingegliedert. Bei einem Jungen wurde die Heimmaßnahme abgebrochen. Ein Schüler, der zwischenzeitlich für zwei Jahre an einer Förderschule unterrichtet wurde, kehrte nach einem langen Psychiatricaufenthalt ins SchulCHEN zurück und wird dort aktuell beschult. Zwei Schüler konnten unter anderem auf Grund der Erfolge im SchulCHEN nach Hause integriert werden.



Verbleib der Schülerinnen und Schüler vom SchulCHEN nach zwei Jahren in absoluten Zahlen

Die Gegenüberstellung der Zeugnisbemerkungen stellt einen ungewöhnlichen Zugang dar und soll in diesem Fall positive Veränderungen der Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Verhalten, Arbeitshaltung, Persönlichkeit und Leistung verdeutlichen.

Vor der Aufnahme ins SchulCHEN	Nach der Rückführung in die Herkunftsschule
2001/02 intensive Betreuung durch Erwachsenen nötig stark schwankende Arbeitsbereitschaft impulsiver Arbeitsstil abgelenkt durch Konflikte in der Gruppe abgelenkt durch Gedanken an die Zukunft große körperliche Unruhe (nesteln an Haaren, lutschen an der Kleidung, unruhige Sitzhaltung) oberflächliches Arbeiten, will schnell fertig werden nur kurzfristige Anpassung, eigene Bedürfnisse stehen im Vordergrund will im Mittelpunkt stehen und missachtet Gruppenregeln steht unter Spannung, wirkt unglücklich achtet wenig auf Sauberkeit und ihr Äußeres schließt andere aus und macht sie schlecht oft in Konflikte verwickelt kann schlecht nachgeben mischt sich in Angelegenheiten anderer ein	2004/05; 2005/06 teilweise muss sie bei Arbeitsaufträgen nachfragen beteiligt sich erfreulich aktiv gibt sich Mühe Gesprächsregeln zu beachten zu häufig offen für Ablenkungen aus der Klasse zuverlässig und ordentlich kommt gut mit anderen zurecht ließ sich kaum in Konflikte hineinziehen vertritt vernünftig ihre Meinung wird von anderen anerkannt, ist selbstbewusst
2003/04 lebhaftes Schülerin häufige Stimmungsschwankungen findet schwer Zugang zur Klassengemeinschaft wechselnde Aufmerksamkeit und Konzentration bei neuem Lernstoff stärkere Hilfen Arbeitsaufträge mit Hilfe durch HPT MSD	2005/06 freundliche Schülerin gut in die Klasse eingelebt wird anerkannt wechselnde Aufmerksamkeit, gute Konzentration in Mathe Arbeitsaufträge erledigt sie zügig und selbständig

Vor der Aufnahme ins SchulCHEN	Nach der Rückführung in die Herkunftsschule
<p>2001/02 fester Platz in Klassengemeinschaft Umgangsformen deutlich verbessert freundlich, anpassungsfähig, knüpfte festere Kontakte bemüht sich lernwillig und interessiert zu folgen, konnte treffende Beiträge liefern, leider aber viel zu selten Ausdauer und Aufmerksamkeit lassen sehr schnell nach Arbeitsplatz und in Ordnung halten der Schulsachen war sehr anstrengend für ihn nachlässiges und unselbständiges Arbeitsverhalten wenig Fortschritt beim Lesen Schriftbild lobenswert muss lernen Sportregeln einzuhalten</p>	<p>2003/04 begegnet Mitschülern immer freundlich und hilfsbereit erfreut durch wachsende Aufmerksamkeit und gute Beiträge, zeigt so Interesse am Unterricht Sorgfältig und lückenlos erledigt er Aufgaben planvoll und zielstrebig Sport „sehr gut“</p>
<p>2000/01 auffällige Wahrnehmungsstörungen Klassenziel 1. Klasse nicht erreicht beteiligt sich kaum an Unterrichtsgesprächen sehr leicht ablenkbar kann nur bei persönlicher Zuwendung sachbezogen arbeiten bei schriftlichen Arbeiten auf Unterstützung angewiesen muss zum Weiterarbeiten ermahnt werden sehr unkonzentriert, schafft nur einen Teil ihrer Arbeiten, ist sehr langsam kommt gut mit Mitschülern aus, engen Kontakt aber nur zu einer Mitschülerin</p>	<p>2003/04; 2005/06 wenig Interesse am Unterricht wenig anstrengungsbereit insgesamt überfordert reagiert teilweise störrisch und überzogen bei angemessenen Forderungen zurückhaltende Schülerin, kam gut in Schulgemeinschaft zurecht Anmerkung: besucht mittlerweile die Förderschule. wurde im Heimatort bewusst in die GS gegeben damit eine Integration in die Gemeinde stattfinden kann. Planung war von Anfang an sie ab der 6. in die Förderschule zu geben</p>
<p>2000/01; 2001/02 wenn zur Mitarbeit bereit treffende Beiträge Bedürfnis die Aufmerksamkeit der Klasse auf sich zu lenken missachtet Regeln der Klassengemeinschaft behindert Unterricht im erheblichen Maße Antrieb und Durchhaltevermögen fehlen Anstrengungsbereitschaft schwankend, arbeitet unselbständig erreichte Klassenziel gerade noch</p>	<p>2003/04; 2004/05 besonderer Eifer bei praktischen Dingen beteiligt sich rege am Unterricht, aktive Mitarbeit stimmungabhängig sein Betragen war recht gut folgte in der Regel willig dem Unterrichtsgeschehen schriftliche Aufgaben erledigt er zuverlässig, Arbeitstempo gesteigert</p>
<p>2003/04 Aufgaben als Klassensprecherin mit großem Fleiß erfüllt Ausdauer und Konstanz bei der Vor- und Nachbereitung vorbildliches Schriftbild, sorgfältige Ausarbeitung der Einträge erfreute zunehmend durch Ausdauer und Konzentration Anmerkung: Aufnahme ins SchulCHEN wegen Ausbruch der Borderline-Erkrankung</p>	<p>2006/07 zuverlässige Schülerin, pflichtbewusst häusliche Einsatzbereitschaft verdient großes Lob erledigt Aufgaben in einer sehr ansprechenden äußeren Form sollte sich konstanter am Unterrichtsgeschehen beteiligen tadelloses Benehmen</p>

Vor der Aufnahme ins SchulCHEN	Nach der Rückführung in die Herkunftsschule
<p>2001/02; 2002/03</p> <p>Temperamentvoller Schüler nicht gelernt Konflikte verbal auszutragen undiszipliniertes Benehmen Verhalten oft nicht akzeptabel unterrichtlichen Inhalten gegenüber aufgeschlossen, un- aufmerksamer Schüler, geringe Mitarbeit meldet sich oft ungefragt zu Wort Aufgabenerledigung oft oberflächlich und wenig sorg- fältig</p>	<p>2005/06</p> <p>Das Verhalten war meist ordentlich</p> <p>arbeitet meist aktiv mit, bringt gut durchdachte Beiträge, erfasst bis auf Deutsch und Englisch, die Inhalte rasch</p>
<p>2002/03</p> <p>lebhaft, sensibel wechselnde Aufmerksamkeit, lenkt sich und andere oft ab wenn er konzentriert arbeitet bringt er gut durchdachte Beiträge unzuverlässig bei der Aufgabenerledigung Gestaltung der Einträge und leserliche Schrift bereiten Probleme bemüht sich um angemessenen Umgang, tritt zeitweise seinen Mitschülern hilfsbereit und liebevoll gegenüber</p>	<p>2005/06</p> <p>zurückhaltend</p> <p>arbeitet gerne und qualifiziert mit, gelegentlich zeigt er eine ablehnende Haltung die ihm das Erfassen der Inhalte erschwert</p> <p>Eingliederung in die Klassengemeinschaft fällt ihm schwer, sein Verhalten ist meist in Ordnung</p>
<p>2000/2001</p> <p>Fortschritte im Rechtschreiben mehr Sicherheit im Lesen beteiligt sich mit zuwenig Einsatz und Ausdauer am Un- terricht Aufgaben und Pflichten erledigt sie zuverlässig Im Rechnen große Lücken selten Interesse für Sachthemen, muss zielbewusster üben und lernen ordnet sich in Gemeinschaft ein und war immer hilfs- bereit</p>	<p>2002/03; 2003/04</p> <p>Note gut</p> <p>arbeitet konzentriert und ausdauernd</p> <p>übertragene Aufgaben werden zur vollsten Zufriedenheit ausgeführt Note befriedigend zeigt großes Interesse an sachkundlichen Themen und bringt gute Beiträge gut integriert, ihr offenes und freundliches Wesen ist eine Bereicherung</p>

Gegenüberstellung der Zeugnisbemerkungen vor und nach SchulCHEN

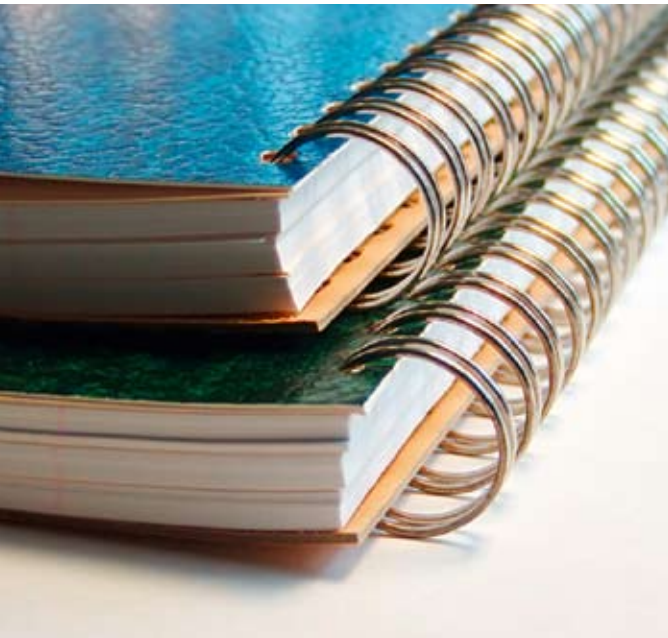
Diese exemplarische (und et-
was ungewöhnliche) Gegen-
überstellung stellt natürlich
keine evaluierte Erfolgsstatistik
dar. Dennoch wird der Erfolg
beim Vergleich der Dokumente
sichtbar und deutlich.

Um die Ergebnisse messbar
zu machen, werden in diesem
Schuljahr standardisierte Ver-

fahren angewandt. Sie dienen
dem Zweck, objektive und
vergleichbare Daten zu Beginn
und am Ende der heiminternen
Beschulungsmaßnahme aus-
werten zu können. Untersucht
werden die Bereiche allge-
meine Begabung, Motivation,
schulisches Konzept, Persön-
lichkeitsentwicklung und der
Bindungsrepräsentationen.

1. Adaptives Intelligenz Diagnostikum (AID) 2:
Der Test dient der Erfassung komplexer und ba-
saler kognitiven Fähigkeiten bei Kindern und Ju-
gendlichen in vielen Bereichen. Ein Diagramm zur
Diagnostik von Teilleistungsstörungen ermöglicht
ein entsprechendes Screening in Bezug auf aus-
gewählte Teilleistungsfähigkeiten.

**2. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbst-
konzepts (SESSKO):** Dieses Verfahren fällt in den
Bereich der Motivationsdiagnostik und erfasst das



Umfangreiche Fragekataloge zur Ausgangs- und Veränderungssituation liegen bereit

Fähigkeitsselbstkonzepts von Schülerinnen und Schülern, um mögliche Ursachen von Minderleistung zu identifizieren.

3. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO): Das Verfahren misst bei Schülerinnen und Schülern die vier unterschiedliche Zielarten: Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele und die Tendenz zur Arbeitsvermeidung. Damit können diejenigen Zielorientierungen erfasst werden, die in Lern- und Leistungssituationen entscheidende Wirkungen ausüben.

4. Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9-14): Der PFK 9-14 erfasst möglichst breit und differenziert die kindlichen Persönlichkeitsdimensionen, Verhaltensstile, Motive und Selbstbild-Aspekte.

5. Separation-Anxiety-Test (SAT): Beim SAT handelt es sich um ein projektives Verfahren, mit dessen Hilfe sich Kinder die vier Bindungsklassifikationen „sicher gebunden“, „unsicher-vermeidend“, „unsicher-ambivalent“ und „desorientiert-desorganisiert“ einteilen lassen.

Der dritte Zugang zur vorläufigen Ergebnisdarstellung

beinhaltet das Interview mit einem Jugendlichen und seiner Mutter, der Leiterin des Schulprojektes und der Heimleiterin. Gesprächsgegenstand und Grundlage für die Schilderung der jeweiligen Sichtweise waren einige offene Fragen zu Ausgangs- und Abschlusssituation sowie zum Veränderungsprozess. Es handelte sich um Daniel Kessler (Name geändert), einen 14-jährigen Jungen, der nach dem Rauswurf aus der Realschule die 7. Klasse der Hauptschule besuchte. Er lebte mit Mutter und Schwester zusammen. Im Zuge einer Krisenintervention entschied sich die Familie gemeinsam mit dem Jugendamt für eine Unterbringung im Erich-Kästner-Kinderdorf.

Zur Ausgangssituation

„Wie stellte sich für Sie die Situation zum Zeitpunkt der Trennung dar?“

„Welches waren die Probleme, unter denen Sie besonders litten?“

„Wie sahen die Schulprobleme aus?“

„Welche Stärken sahen Sie noch bei sich?“

„Welche Wünsche, Hoffnungen, Erwartungen hatten Sie?“

Übereinstimmend berichten alle Interviewten von familiären und schulischen Problemen. Die Mutter war nach einer Erkrankung eher müde, lebensunlustig und mit sich beschäftigt, sodass Daniel

„Grenzen, Ecken und Kanten fehlten“. Er suchte sich einen bequemen Weg, verhielt sich z.T. depressiv, z.T. aggressiv; Mutter und Schwester reagierten eher ängstlich und hilflos.

Daniel besuchte die Schule nur noch unregelmäßig (z.T. nur noch zwei- bis dreimal pro Woche); wenn er kam, dann oft zu spät. Er arbeitete wenig mit, döste oft im Unterricht. Er hatte kein Ordnungssystem, Arbeitshaltung und Arbeitsstrategien waren unterentwickelt. Sein Leistungs- und Kenntnisstand war nicht feststellbar, da er die Zusammenarbeit verweigerte. Regelverhalten fiel ihm schwer, sein Durchhaltevermögen bei schwierigen Aufgaben war gering. Es kam zu Auseinandersetzungen mit den Lehrern, er stieg aus dem Fenster aus, legte Feuer in der Toilette oder störte Mitschüler. Daniel selbst sah sich als relativ intelligent und stark an.

Heim- und Schulleitung erkannten seine Begabung vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich, seine Stärken im logisch-abstrakten Denken. Sie schätzten seine Kreativität und verbale Gewandtheit. Man konnte sich mit ihm „über Gott und die Welt“ unterhalten.

Zur Abschlusssituation

„Wie stellte sich für Sie die Situation zum Zeitpunkt der Rückkehr dar?“

„Was war jetzt anders? Was

hatte sich verändert?“

„Wie sah die schulische Situation jetzt aus?“

„Woran konnten Sie das erkennen?“

Nach der Rückkehr aus dem SchulCHEN besuchte Daniel wieder die 8. Klasse der Realschule, die Versetzung in die 9. Klasse stand an. Er besuchte regelmäßig die Schule und verfolgte den Unterricht wach und aufmerksam. Nach eigenen Aussagen bewegten sich die Auseinandersetzungen im tolerierbaren Bereich. Seine Arbeitshaltung war verbessert, er war bereit, Leistung zu erbringen. Auch eher unangenehme Aufgaben erledigte er. Es gab keinerlei aggressive Handlungen mehr, er hielt sich aufrecht und gerade.

Auch die häusliche und familiäre Situation hatte sich verbessert; der Mutter ging es gesundheitlich besser, sie bemühte sich, mehr Grenzen zu setzen. Daniel erkannte diese eher an, es war so „erträglich für alle“.

Ideen zu Veränderungen

„Worauf führen Sie diese Veränderungen zurück?“

„Was war wirksam und hilfreich?“

„Was haben Sie beigetragen? Was haben andere getan, das nützlich war?“

Heim- und Schulleitung versuchten zunächst eine Beziehung zu Daniel aufzubauen. Dazu gehörte die Forderung nach Einhaltung von Regeln



Positive Entwicklungen dank des Projektes SchulCHEN sind deutlich zu erkennen

und Strukturen, die ständige Auseinandersetzung darum, das lange währende Aneinander-Reiben. Wichtig dabei war, Daniel immer wieder eine Chance zu geben, auf Verletzungen und Bedrohungen nicht gekränkt zu reagieren, sondern sich wieder neben ihn zu setzen und daran zu arbeiten, was möglich war. Zu Beginn waren außerschulische Aktivitäten sehr wichtig: Es wurden gemeinsame Klettertouren unternommen, beim Sichern wurde abgewechselt – das schaffte Vertrauen. Den Jugendlichen beeindruckte nach eigenen Aussagen die besondere Atmosphäre des SchulCHENs. „Wir haben zusammen etwas unternommen, gekocht, zusammen gegessen, uns unterhalten, gewitzelt – die zogen sich nicht wie die Lehrer ins Lehrerzimmer zurück.“ Da-

durch entstand für ihn eine Beziehung: „Wenn ich mich nicht an die Regeln halte, dann verletze ich jemand, und zwar einen Freund, nicht jemand Fremdes. Dadurch leiste ich mehr.“ Die Arbeit in der Schule setzte an Themen und Methoden an, die Daniel interessierte: Als es beispielsweise um die Galapagos-Inseln ging, konnte er über das Internet Informationen suchen und zusammenstellen. So wurde bei seinen Interessen und Stärken (Computer) begonnen, die durch Anbieten eines breiten Spektrums herausgearbeitet werden mussten. Die Arbeit am und mit dem Computer war Daniels große Stärke, an der immer wieder angesetzt werden konnte, auch außerhalb des schulischen Bereiches.

In der Anfangszeit war es für Daniel wichtig, dass die Stoffvermittlung zunächst in kleinen Schritten erfolgte, dass sich dafür Zeit genommen wurde. „Zu Beginn habe ich eher von außen beobachtet und begutachtet. Dann habe ich mich entschieden mit zu machen. Und dann war ich drin.“ Für Mutter und Daniel brachte es eine große Erleichterung, dass seine Legasthenie entdeckt wurde. Dies wurde jedoch erst möglich, als er zur Zusammenarbeit bereit war. Jetzt konnte er in diesem Bereich gefördert werden und er konnte

Hilfe einfordern.

Zwischen Heim und Schule fand eine enge Kooperation statt. Beide Einrichtungen standen in ständigen Austausch. So informierte das Heim die Schule über eventuelle Vorfälle und Veränderungen im Alltag, die Schule gab immer wieder Informationen über die Entwicklung in ihrem Bereich. Der Umgang mit Daniel wurde aufeinander abgestimmt; das machte es Daniel leichter, sich auf diesen Weg einzulassen.

Fazit

Im heilpädagogischen SchulCHEN wird Kindern und Jugendlichen, die aufgrund schwerwiegenden Förderbedarfs durch das Schulsystem fallen, ihr Recht auf Bildung ermöglicht. Dazu ist es nötig, Schule anders zu denken und außerschulische Förderung in Schule zu integrieren. „Schule abschaffen, um Schule zu ermöglichen“ steht dabei für die Überwindung eines immer wieder anders genannten Nebeneinanders von Jugendhilfe und Schule. Dieses Nebeneinander wird im Projekt SchulCHEN zum Ineinander.

Kontakt



Eva Hoffart,
SchulCHEN,
Bimbach 3,
97357 Prichsenstadt
www.schulchen.de

Kontakt



Gerald Möhrlein,
SchulCHEN,
Bimbach 3,
97357 Prichsenstadt
www.schulchen.de

Kontakt



Dr. Stephan Ellinger,
Universität Würzburg,
Wittelsbacherplatz 1, 97974 Würzburg,
stephan.ellinger@mail.uni-wuerzburg.de

Literatur

- Baier, S. /Spreng, H. (2007): Sonderpädagogische Stütz- und Förderklassen (SFK). In: Sonderpädagogik in Bayern 4, 6-19.
- Ellinger, S. (2007): Schulaversives Verhalten. In: Ellinger, S./Koch, K./Schroeder, J.: Risikokinder in der Ganztagschule. Stuttgart, 171-192.
- Ellinger, S./Hoffart, E./Möhrlein, G. (2007): Jugendhilfe macht Schule: Zwischenbericht über eine Organisationsentwicklung. In: Dialog Erziehungshilfe 3, 27-35.
- Hartmann, K. (1970): Theoretische und empirische Bezüge zur Verwahrlosungsforschung. Heidelberg.
- ICD-10 (2005): Weltgesundheitsorganisation: Internationale Klassifikation psychischer Störungen Kapitel V (F): Klinisch-diagnostische Leitlinien. Hgg. von M. Dilling, W. Mombour, M.H. Schmidt. Bern et al.
- Klauer, K.F. (1963): Das Schulbesuchverhalten von Volks- und Hilfsschulkindern. Ratingen.
- Lange, B./Kuffner, H./Schwarzer, R. (1983): Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittstudie von schulischen Sozialisierungseffekten. In: Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen, Nr. 3153/Fachgruppe Geisteswissenschaften. Opladen.
- Mutzeck, W./Popp, K./Oehme, A. (2001): Take off – Jugendwerkstatt für Schulverweigerer. Bericht der Begleitforschung. Leipzig.
- Nissen, G. (1994): Emotionale Störungen mit vorwiegend psychischer Symptomatik. In: Eggers, C./Lempp, G./Nissen, G./Struck, P.: Kinder- und Jugendpsychiatrie. Heidelberg et al., 169-180.
- Pfeiffer, C. (1998): Gewalterfahrungen junger Menschen in Kiel. Hannover.
- Ricking, H. (2003): Schulabsentismus als Forschungsgegenstand. Oldenburg.
- Schmidt, M.H./Blanz, B. (1989): Angstsyndrome im Kindes- und Jugendalter. In: Acta Paedopsychiatria 1, 36-43.
- Schreiber, E. (2005): Nicht beschulbar? Gute Beispiele für den Wiedereinstieg in systemisches Lernen. In: Schreiber, E. (Hg.): Nicht beschulbar? München, Halle, 12-29; In: http://www.dji.de/bibs/229_4651_Doku_5_2005_schreiber.pdf, 10.08.2006.
- Schreiber-Kittl, M./Schropfer, H. (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. München.
- Schulze, G. (2003): Unterrichtsmeidende Verhaltensmuster. Formen, Ursachen, Interventionen. Hamburg.
- Schulze, G. /Witrock, M. (2005): Wenn Kinder nicht mehr in die Schule wollen. Hilfen für schulaversive Kinder und deren Eltern im Rahmen von allgemeinen Schulen. In: Ellinger, S./Witrock, M. (Hg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Stuttgart, 121-138.
- Thimm, K. (2000): Schulverweigerung: Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster.
- Thimm, K. (2005): Null Bock auf Schule – Wie entstehen Schulmüdigkeit und Schulverweigerung? Was kann man tun? In: Das Online-Familienhandbuch. In: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_875.html, 09.08.2006.
- Nave-Herz, R. (2002): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt.