

Individualpädagogik und soziale Integration

Soziale Integration durch individuelle Förderung der Persönlichkeit
Dargestellt am Beispiel der Flex-Fernschule

Thomas Heckner

Beitrag für das Institut für Individualpädagogik
der Stiftung Leuchtfeuer, Köln

Erschienen in:
Buchkremer Hansjosef, Emmerich Michaela:
Individualpädagogik im internationalen Austausch
Schriften zur Individualpädagogik, Bd. 1

Hamburg 2008, 244 Seiten,
ISBN: 978-3-8300-3452-0

Individualpädagogik und soziale Integration

Soziale Integration durch individuelle Förderung der Persönlichkeit –
dargestellt am Beispiel der Flex-Fernschule

Inhalt

| | |
|---|----------|
| „Irgendwann muss Schluss sein dürfen!“ Entfaltung der Persönlichkeit oder Integration in die Gesellschaft? | Seite 3 |
| Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung Individualpädagogik als bürgerliches Privileg – und als Maßnahme für die „besonders Schwierigen“ | Seite 8 |
| Integriert werden oder sich integrieren Kritik am Vorrang der Gruppe als Sozialform in Sozialpädagogik und Schule | Seite 12 |
| Die Flex-Fernschule Individualpädagogik im Spannungsfeld von Jugendhilfe und Schule | Seite 17 |
| Individualpädagogik Integration durch Förderung der Persönlichkeit | Seite 24 |
| Literaturangaben und Angaben zum Autor | Seite 28 |

Individualpädagogik und soziale Integration

Soziale Integration durch individuelle Förderung der Persönlichkeit – dargestellt am Beispiel der Flex-Fernschule

„Irgendwann muss Schluss sein dürfen!“

Entfaltung der Persönlichkeit oder Integration in die Gesellschaft?

Welche Ziele und Aufgaben haben Erziehung und Bildung? Dienen sie der Entfaltung der individuellen Persönlichkeit? Oder fördern sie eher die Einordnung in ein Kollektiv? Natürlich zielen Erziehung und Bildung auf beides. Das wird zumindest in demokratischen Gesellschaften westlicher Prägung heute so gesehen. Gleichwohl wird auch in unserem Kulturraum über die Details gestritten. Sind Kleinkinder bis zum dritten Lebensjahr besser bei der Mama zu Hause aufgehoben oder sollten sie bereits in einer Kinderkrippe mit Bildungsanspruch gefördert werden? Werden Kinder besser in der Schule gefördert oder können engagierte Eltern die Bildung und persönliche Entwicklung ihrer Kinder nicht ebenso gut zu Hause ermöglichen?

Auch die wissenschaftliche Pädagogik und die Entwicklungspsychologie geben auf diese Fragen keine eindeutigen Antworten. Ebenso werden sie nicht frei von Ideologie erörtert. Deshalb wird die Diskussion leidenschaftlich geführt und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse werden für die jeweiligen Positionen instrumentalisiert.

In diesem Beitrag geht es um erzieherische Hilfen für junge Menschen, die als „besonders schwierig“ gelten. Hierbei handelt es sich eher um einen kleinen Teilbereich der Pädagogik. Jedoch entzündeten sich gerade an ihm leicht die Gemüter. Als ich auf einer Benefizveranstaltung über individuelle Hilfe für benachteiligte junge Menschen sprach, ereiferte sich plötzlich eine ältere Dame: Es müsse ja auch einmal Schluss sein dürfen! Diese Frau war pensionierte Lehrerin. In ihrem Berufsleben musste sie zwischen der Förderung des Einzelnen und dem Vorankommen der Gruppe die Balance halten. Vielleicht hatte sie daran gelitten, immer wieder einzelnen Kindern in der Klasse nicht gerecht werden zu können. Irgendwann hat sie dann vermutlich für sich die klare Grenze gezogen, an der für sie „Schluss war“ mit der individuellen Zuwendung. Offenbar hatte ich diese Grenze mit meinem Beitrag in Frage gestellt und damit einen wunden Punkt berührt.

Unser Leben beginnt mit individueller Förderung in höchster Vollendung. Wenn wir nicht das Pech haben, in eine defizitäre Familie hineingeboren zu werden, werden wir rundum versorgt. Am Anfang liest man uns jeden Wunsch von den Lippen ab und wehe, wenn nicht. Dann machen wir einen riesengroßen Radau und schon kommen sie gerannt. Wenn wir einmal unpässlich sind macht man sich große Sorgen. Überhaupt wird mit Argusaugen darüber gewacht, dass wir beizeiten lächeln und fremdeln und greifen und begreifen, dass wir Mama und Papa sagen und nicht mehr in die Windeln machen. Man überhäuft uns mit pädagogisch wertvollem

Spielzeug, um in unserem kleinen Gehirn Grundlagen für unsere Promotion in 28 Jahren zu legen. Aber irgendwann muss Schluss sein dürfen! Schluss mit dem hohen Maß an Zuwendung. Schluss mit der Versorgung. Schluss mit dem Verzicht, Forderungen an uns zu stellen.

Verhält es sich so? Muss man uns das sagen? Ist es nicht vielmehr so, dass wir zu einem Zeitpunkt quengelten: „Lass mich!“ und damit sagen wollten: „Lass es mich selber versuchen!“ „Lass mich alleine laufen, alleine essen, alleine die steile Leiter hochklettern, alleine die Tischdecke schön bemalen!“ War es nicht vielmehr so, dass man uns davon abgehalten hat, viele Dinge „selber“ zu tun, die wir endlich ausprobieren wollten? Dass man uns gebremst und zurückgehalten hat in unserem Forscherdrang, unserem „Helfen-Wollen“, in unserem „So-Sein-Wollen wie ...“?

Woher kommt dieses „es muss auch mal Schluss sein dürfen“? Die Frage, wann das Maß oder die Zeit erreicht sind, damit Schluss sein darf, bewegt nicht nur die pensionierte Lehrerin. Irgendwann ist Schluss in die Windeln zu machen, ist Schluss, aus dem Fläschchen zu trinken, ist Schluss, aufzustehen wenn uns danach ist, ist Schluss zu reden, wenn wir nicht gefragt sind. Irgendwann ist es Zeit, „Bitte“ und „Danke“ zu sagen, Lesen und Schreiben und das kleine und große Einmaleins zu lernen.

Irgendwann ist es Zeit zu akzeptieren, dass es nicht immer nach unserem Willen geht, sondern dass wir uns danach zu richten haben, was andere von uns verlangen. Jedenfalls solange der Tisch, unter den wir die Füße stellen, nicht der eigene ist.

Es gibt also einen Scheideweg. Wir dürfen uns nicht Zeit unseres Lebens danach verhalten, wie uns gerade zumute ist. Viele unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen richten Erwartungen an uns, denen wir zu folgen haben. Wir müssen das begreifen, verinnerlichen und befolgen, um in die Gesellschaft integriert zu sein, in der wir leben.

Wir, die wir solche Zeilen schreiben oder lesen, haben das vermutlich alle mehr oder weniger klaglos gelernt und akzeptiert. Aber hier soll die Rede sein von „schwierigen Jugendlichen“. Als „schwierig“ gelten junge Menschen, die nicht bereit waren, zu gegebener Zeit dies oder jenes zu tun oder zu lassen, so wie es gefordert war. Welche Taten oder Unterlassungen in einem bestimmten Alter gefordert sind, ist in gesellschaftlichen Normen festgehalten. Wenn wir uns nicht an diese Normen halten, folgen Konsequenzen. Mancher Normverstoß eines kleinen Kindes zieht ein mitleidiges Lächeln auf den Gesichtern von Tanten – und Schamesröte auf dem der Mutter nach sich. Normverstöße von Jugendlichen bringen diese vielleicht in ein Heim, in ein Erziehungsprojekt im Ausland oder ins Gefängnis.

Einige Soziologen behaupten, es sei wichtig, dass es Jugendliche gibt, die gegen Normen verstoßen, und dass diese dann auch bestraft werden. Auf diese Weise, so sagen sie, wird für die anderen Jugendlichen deutlich, dass die Normen Gültigkeit haben. Dieser Meinung sind ganz offensichtlich

auch viele Politiker und mit ihnen viele weitere Mitbürger. Denn immer, wenn in den Medien von Jugendlichen Normbrechern berichtet wird, fordern diese Leute härtere Strafen, die Herabsetzung der Altersgrenze für die Strafmündigkeit und die flächendeckende Wiedereinführung der geschlossenen Heimerziehung.

Über solche pädagogische Fragen können sich die Menschen vortrefflich streiten. Während die einen nach Strafen rufen, sind andere der Meinung, die betreffenden Jugendlichen bräuchten eher Hilfe bei ihrer Entwicklung. Während die einen betonen, man müsse junge Menschen notfalls auch mit Gewalt zur Gemeinschaftsfähigkeit hin erziehen, gehen die anderen davon aus, dass ein hinreichend geförderter junger Mensch sich ganz von selbst dahin entwickelt. Während Fachleute ihre Schlachten zum Beispiel mit Streitschriften über das Lob – (Bueb 2006) oder den Missbrauch (Brumlik 2007) der Disziplin austragen, bedienen sich Politiker und mit ihnen die Medien lieber bildhafter Sprachfloskeln, um ihre Position deutlich zu machen. Dass „schwierige Jugendliche“ – also Jugendliche, die Schwierigkeiten machen – mit „Urlaub unter Palmen“ belohnt werden, geht ihnen wirklich zu weit. Es muss auch mal Schluss sein dürfen.

Vermutlich geht es diesen Politikern nicht so sehr um die adäquate Arbeitsweise mit schwierigen Jugendlichen. Vielmehr scheint der Normverstoß ein willkommener Anlass zu sein, den moralischen Zeigefinger zu erheben und die eigene normative Haltung zu bekräftigen.

Das gesellschaftliche Ringen um „die richtige Pädagogik“ – im Ganzen wie in der Arbeit mit „schwierigen Jugendlichen“ – ist nicht neu. Ein Blick in die Geschichte zeigt, dass Pädagogik immer zugleich ein Spiegel und ein Ansatzpunkt für die Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse war.

Individualpädagogik oder Sozialpädagogik

Pädagogik als Spiegel und als Ansatzpunkt für die Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse

Die Frage nach Individual- oder Sozialpädagogik kann in ihrer Ausschließlichkeit nur rhetorisch verstanden werden. So ist es kaum vorstellbar, dass eine auf die Entfaltung individueller Möglichkeiten gerichtete Pädagogik nicht zugleich den Menschen in seiner Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsbestimmtheit im Blick hat. Und umgekehrt kommt eine auf die Entfaltung prosozialen und solidarischen Verhaltens gerichtete Sozialpädagogik (Buchkremer, 1995) gar nicht umhin, sich die Förderung des Einzelnen zur Aufgabe zu machen.

Dennoch sei diese Zuspitzung im Kontext dieser Arbeit erlaubt. Denn in der Praxis der Erziehungshilfe und vor allem in der darauf bezogenen Verwaltungspraxis kann durchaus von einem Primat von Sozialpädagogik im Sinne einer Förderung in der Gruppe, durch die Gruppe und für die

Gruppe gesprochen werden. Angeboten, die ganz auf die Entfaltung persönlicher Potentiale gerichtet sind und die den Kontext von Gruppe bewusst vermeiden haftet der Vorwurf an, zu isolieren und die erforderliche Integration in die Gemeinschaft zu vernachlässigen. Vor diesem Hintergrund erklärt sich, dass die historische Entwicklung der beiden pädagogischen Akzentuierungen von verschiedenen Autoren als Gegenentwürfe interpretiert wird.

Zu der Zeit, als Johan Christoph Greiling (1793) den Begriff der Individualpädagogik prägte, schwang sich der junge Freiherr Friedrich von Hardenberg auf, „Neuland zu betreten“ und nannte sich fortan „Novalis“. Als Dichter besang er die „Klagen eines Jünglings“ und schrieb „Hymnen an die Nacht“. Der Maler Caspar David Friedrich schuf Gemälde von dramatischer Schönheit wie „Der Wanderer über dem Nebelmeer“, in dem er den Menschen aus dem Grau der Niederungen auf Bergeshöhen steigen und lichten Horizonten entgegen sehen lässt. Es war der Anfang der romantischen Epoche. Die (bürgerlich privilegierten) Menschen fühlten sich von Unmündigkeit befreit (Kant), hatten aber zugleich genug von der Betonung der Vernunft in der Aufklärung. Man kann in der Überhöhung des individuellen Erlebens eine Art Gegenbewegung zur Rationalität der Aufklärung sehen.

Somit war es wohl ein weiterer Ausdruck des damaligen Lebensgefühls, wenn Greiling eine individualpädagogische Orientierung in Erziehung und Unterricht forderte. Diese war von vier Merkmalen geprägt:

1. Jeder Mensch ist unverwechselbar und einmalig. Aufgabe der Pädagogik ist, die Entfaltung der individuellen Struktur der Persönlichkeit zu fördern.
 2. Der Mensch ist eine Ganzheit von Körper, Geist und Seele mit sehr unterschiedlichen Ausdrucksformen, auf welche die Pädagogik individuell zur reagieren hat.
 3. Pädagogisches Handeln vollzieht sich im Dialog mit dem Kind. Dieser Dialog beschränkt sich ausdrücklich nicht auf verbale Kommunikation.
 4. Bildung ist weit mehr als Wissensvermittlung.
- (vgl. Krawitz 1997)

Mitte des 19. Jahrhunderts waren dann andere gesellschaftliche Themen in den Vordergrund gerückt. Damals strebten revolutionäre Kräfte in Deutschland wie in anderen Teilen Europas danach, feudale gesellschaftliche Ordnungen endgültig zu überwinden. Die Nation wurde als demokratische Republik entworfen. Die Bedeutung des Einzelnen wurde folglich im Aufgehen in der Gesellschaft akzentuiert – vom Ich zum Wir. Die Pädagogik wurde zu dieser Zeit erstmals als Sozialpädagogik begrifflich und inhaltlich unter anderem von Karl Mager beschrieben. Sie gilt manchem neuzeitlichen Autor als Gegenentwurf zur Individualpädagogik. Dabei sah Mager in der einseitigen Betonung der individuellen Entwicklung einen Mangel und forderte deren Ergänzung.

Seine „Social-Pädagogik“ kann vielleicht am ehesten als ein Versuch verstanden werden, eine Brücke zwischen einer den Einzelnen überhöhenden Individualpädagogik und einer den Einzelnen lediglich instrumentalisierenden „Staats- und Kollektivpädagogik“ zu schlagen. (Roessler 1995)

Sozialpädagogik kann in diesem Verständnis also als notwendige Erziehung aller Menschen zu Bürgern, die aus Freiheit aktiv an ihrem Gemeinwesen teilnehmen, übersetzt werden. Ihre Wurzeln hat sie demnach in der bürgerlichen Gesellschaft und nicht – bzw. nicht ausschließlich – in der Hilfe für die Menschen, die im Zuge der Industrialisierung in den Städten massenhaft von sozialer Benachteiligung betroffen waren. (vgl. Müller C., 2005)

Diese Unterscheidung hinsichtlich der historischen Entwicklung der Sozialpädagogik ist bedeutsam. Denn die gleichsam aus der Individualpädagogik entwickelte Sozialpädagogik ist frei von der Stigmatisierung ihrer Klienten, indem sie sich an alle Menschen einer Gesellschaft richtet. Hansjosef Buchkremer hat in seinem "Handbuch der Sozialpädagogik" eine entsprechende Definition von Sozialpädagogik gewählt: "Sozialpädagogik ist der Bereich von Erziehung und Erziehungswissenschaft, der in besonderer Weise an (pro)sozialem Verhalten orientiert ist. Zum einen sind Prosozialität und Solidarität die Ziele der Sozialpädagogik. Diese sucht sie mit erzieherischen Mitteln bei Individuen, menschlichen Gemeinschaften und Gesellschaften zu entwickeln. Zum anderen sind Prosozialität und Solidarität die von der Sozialpädagogik vorausgesetzten und eingeforderten Motive der Gesellschaft und Politik. Im Gegensatz zu ihrer Anforderung an die Gesellschaft steht Sozialpädagogik selbst unter der Anforderung, mit ihren Mitteln dazu beizutragen, dass Menschen in riskanten und problematischen Lebenslagen für die Gesellschaft produktiv bleiben oder (wieder) werden." (Buchkremer, 1995).

Pädagogik ist zu aller Zeit auch als Projektionsfläche und Hebel für politische Interessen instrumentalisiert worden. So fanden in der weiteren Geschichte Individualpädagogik und Sozialpädagogik zu verschiedenen Zeiten und im Kontext verschiedener Bewegungen und Strömungen ihren Ausdruck. Die Grundgedanken der Individualpädagogik finden wir – mit deutlichen Anklängen an die Entwicklungen in der Romantik – in der Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts und in der mit ihr verbundenen Jugendbewegung wieder. Bekannte Vertreter der Reformpädagogik sind Maria Montessori mit ihren Konzepten zur Freiarbeit in Schulklassen, Alexander S. Neill als Gründer der freien Schule „Summerhill“, Rudolf Steiner, dessen Waldorfpädagogik eine „Erziehung zur Freiheit“ sein sollte und Kurt Hahn, der als der Begründer der Erlebnispädagogik gilt (Hahn 1958). Die Betonung der Pädagogik als Sozial- und Nationalerziehung ordnete später die Einzelerziehung der Volkserziehung unter. Für emanzipatorisches Denken war darin kein Platz mehr.

Es darf vermutet werden, dass neuzeitliche Diskussionen über eine Pädagogik im Sinne individueller Förderung oder im Sinne der Einordnung in die Gesellschaft in ihrer Zuspitzung vorwiegend politisch motiviert sind. Insbesondere dem Bezug auf die Arbeit mit sozial benachteiligten Jugendlichen dürfte dabei eine Stellvertreterfunktion zugewiesen werden.

Individualpädagogik in den Hilfen zur Erziehung

Individualpädagogik als bürgerliches Privileg – und als Maßnahme für die „besonders Schwierigen“

Individualpädagogisches Denken und Handeln hatten in der Arbeit mit „schwierigen Jugendlichen“ in Waisenhäusern oder in der Fürsorgeerziehung zu Anfang des 20. Jahrhunderts im deutschen Kulturraum noch keinen Platz. In diesen Anstalten galten strenge Kollektiverziehung und militärische Disziplin. Reformpädagogische Ideen wurden dann in der Zeit des Nationalsozialismus entweder verfremdet und missbräuchlich für die Mobilisierung der Massen adaptiert oder unterdrückt und verfolgt. Ebenso ging es der Jugendbewegung, die entweder in der Hitlerjugend aufging oder verboten und bekämpft wurde. Der Nationalsozialismus ordnete jede Betonung der individuellen Entfaltung der Persönlichkeit einer strengen Gleichschaltung im rassistischen und völkischen Denken unter.

Andernorts hielten mit der Verbreitung reformpädagogischer Ideale Prinzipien der Individualpädagogik wie Mitbestimmung und Partizipation auch in Fürsorgeanstalten für elternlose oder kriminell gewordene Jugendliche Einzug (Flanagan - Boys Town, Makarenko - Gorki Kolonie). In Deutschland hingegen fanden solche Gedanken im Bereich der öffentlichen Erziehung auch nach 1945 bis in die späten 60er Jahre hinein kaum Berücksichtigung. Als eine Ausnahme kann das 1946 durch Erich Kiehn gegründete Christophorus Jugendwerk in Oberrimsingen bei Freiburg gesehen werden. Kiehn übertrug den jungen Männern in seiner Einrichtung ein hohes Maß an Verantwortung und führte von Beginn an einen so genannten Jugendrat als Instrument der Mitbestimmung ein (Kiehn 1965).

In Deutschland galt bis 1991 das 1924 in Kraft getretene und 1953 novellierte Reichsjugendwohlfahrtsgesetz in nahezu unveränderter Fassung. Auch wenn sein wohlfahrtspolitischer Ansatz und sein Anspruch auf allgemeine Jugendförderung und Jugendbildung (Jugendpflege) als eine wirkliche Errungenschaft gesehen werden kann, lies seine ordnungsrechtliche Orientierung für Partizipation und Mitbestimmung wenig Spielraum. Erst die Protestbewegung der späten 60er Jahre und in deren Zug die sogenannte Heimkampagne setzten umfassende Reformen in der Heimerziehung in Gang. In den folgenden Jahren wurden erhebliche Mittel investiert. In den Betreuungsgruppen wurde die Anzahl der

Jugendlichen deutlich verringert. Die Alltagsgestaltung sollte sich am Leben einer Familie orientieren. Die Erziehung wurde jetzt ausschließlich in die Hände ausgebildeter Fachkräfte gegeben. Heilpädagogische und psychologische Dienste ergänzten die erzieherische Arbeit. Die Eltern wurden in die Arbeit einbezogen. Therapie und Heilung traten als Leitgedanken an die Stelle von Zucht und Verwahrung.

Autoritäre und repressiv angelegte Strukturen bestanden allerdings weiter fort in der Arbeit mit jungen Menschen, die sich den zunehmend auf Freiwilligkeit und Mitwirkung angelegten Hilfeformen verschlossen. Bis in die achtziger Jahre hinein war die geschlossene Unterbringung eine in ganz Deutschland gebräuchliche Form der Heimerziehung. Unter dem Schlagwort „Menschen statt Mauern“ entwickelten seit dieser Zeit verschiedene Einrichtungen (z.B. „Jugenddorf Rendsburg“ oder der Verein „Sozialarbeit und Segeln“ in Eckernförde) alternative Betreuungsformen. Jugendliche wurden allein oder in kleinen Gruppen - in der Regel aber im Betreuungsschlüssel eins zu eins – zusammen mit Pädagogen für längere Zeit auf Reisen geschickt. Eine verbreitete Form war die Betreuung auf Segelschiffen. Aufbruch und Reise dienten als Metapher für den Beginn einer inneren Entwicklung der jungen Menschen. Diese sollte insbesondere durch erfahrungsbezogenes Lernen und durch Bewährung in herausfordernden Situationen angestoßen und gefördert werden. In den Maßnahmen wurden die Jugendlichen weniger als „Zu-Behandelnde“ denn als Handelnde angesprochen. Sie wurden zur Übernahme von Verantwortung aktiviert. Diese Sichtweise bedeutete eine Umkehrung der Verhältnisse. An die Stelle der weitgehenden Verantwortung und Kontrolle durch die Erwachsenen (Behandlung, Bestrafung, Verwahrung) trat die Verantwortung der jungen Menschen. Die Verantwortung der Erwachsenen wurde darin gesehen, die für die Entfaltung der positiven Persönlichkeitskräfte förderlichen Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Die Akteure bezogen sich dabei auf reformpädagogische Prinzipien. Hierbei spielte die von Kurt Hahn beschriebene Erlebnispädagogik eine herausragende Rolle. Der Begriff der „Erlebnispädagogik“ wird bis heute im Kontext von Erziehungshilfe vielfach mit der Betreuung schwieriger Jugendlicher in Reise- oder Standprojekten im In- und Ausland assoziiert. Der Bundesverband Erlebnispädagogik e.V. vertritt zwar ein weit umfassenderes Verständnis der Erlebnispädagogik, fungiert zugleich jedoch als einziger bundesweiter Dach- und Fachverband für die Anbieter solcher Erziehungshilfen.

Nach nunmehr 25 Jahren weiterer Entwicklung hat sich diese Hilfeform im System der Erziehungshilfen in Deutschland etabliert. Im September 2005 wurde sie im Zuge des Kinder- und Jugendhilfweiterentwicklungsgesetzes (Kick) in das VIII. Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfe) aufgenommen (§ 36 Absatz 3 SGB VIII). Während die Grundprinzipien der Arbeit erhalten geblieben sind, haben sich die äußere Form und die Rahmenbedingungen gewandelt. Bereits seit Anfang der 90er Jahre wurde

für diese Arbeitsweise parallel und teilweise in bewusster Abgrenzung zur Erlebnispädagogik der Begriff der Individualpädagogik eingeführt.

Gibt man den Begriff „Individualpädagogik“ in eine Internet-Suchmaschine ein, so trifft man auf den ersten Seiten überwiegend auf Einrichtungen und Träger, die sich mit Erziehungshilfen für eine besondere Gruppe von Jugendlichen befassen. Diese Jugendlichen, so heißt es in den Darstellungen, seien mit „regulären Maßnahmen“, insbesondere „gruppenpädagogischen Angeboten“, nicht mehr zu erreichen. Aufgrund ihrer Biografien würden andere Hilfen, namentlich stationäre oder teilstationäre Heimerziehung, nicht mehr greifen. Die Träger betonen ihre „am Individuum“ ausgerichtete Pädagogik. Die Jugendlichen stehen im Mittelpunkt aller Bemühungen. Die pädagogischen Angebote passen sich dem jeweiligen persönlichen Bedarf an. Sie sind deshalb flexibel gestaltet. Die Ressourcen der jungen Menschen werden angesprochen, genutzt und entwickelt. „In diesem pädagogischen Ansatz wird der Jugendliche als selbstbestimmtes Subjekt gesehen, dem zu höheren Freiheitsgraden des eigenen Handelns verholfen werden soll.“ (aus dem Konzept der Jugendhilfeeinrichtung HUSKY, Köln). An die Stelle von Strafen, geschlossener Unterbringung oder sonstiger - auch therapeutischer - Eingriffe von außen tritt ein „Wachsen und Werden“ der Persönlichkeit. Den jungen Menschen wird mit großem Respekt begegnet. Im Fallverstehen wird den subjektiven Sichtweisen der Betroffenen neben den fachlichen Beurteilungen ein hoher Stellenwert eingeräumt (ebenda). Auf stigmatisierende diagnostische Zuschreibungen wird nach Möglichkeit verzichtet. Die Erziehungshilfeeinrichtung Instituto Algarve Projekto (IAP), die in Portugal individualpädagogische Maßnahmen für deutsche Jugendliche organisiert, charakterisiert ihre Leistung in Anspielung auf die Initialen des Einrichtungsnamens als Integration außergewöhnlicher Persönlichkeiten. Alle Träger betonen die Freiwilligkeit. Lernen kann nach ihren Vorstellungen niemals unter Zwang gelingen. Vielmehr bemüht man sich um die Gestaltung förderlicher Lernumgebungen. Standorte im Ausland bieten hierfür oft besonders gute Bedingungen. Der damit verbundene Milieuwechsel bringt neue Perspektiven und Anstöße für die angestrebten Entwicklungen. Die pädagogischen Mitarbeiter begleiten mit langem Atem. Sie gestalten die Rahmenbedingungen, unter denen die jungen Menschen sich (neu) entfalten (vgl. HUSKY). Natürlich sind die pädagogischen Betreuer mit ihrer ganzen Person selbst wesentlicher Teil dieser Bedingungen. Die Arbeitsgemeinschaft individualpädagogischer Maßnahmen NRW e.V. (AIM) fordert in ihren Standards zum Fachkräftegebot „authentische Persönlichkeiten“. Damit sind z.B. Handwerker gemeint, Könner auf irgendeinem Gebiet. Man geht davon aus, dass junge Menschen zu diesen Personen am ehesten Vertrauen fassen. Deshalb ist man bereit, vom Fachkräftegebot des Kinder- und Jugendhilfegesetzes abzuweichen, wenn sich „ein junger Mensch generell allen Erwachsenen verschließt und auch professionelle Fachkräfte keinen Zugang mehr zu ihm bekommen.“ (AIM 2007)

Diese Schlussfolgerung ist bemerkenswert. Denn die Anbieter individualpädagogischer Hilfen kümmern sich sehr erfolgreich um Jugendliche, die in anderen Maßnahmen der Erziehungshilfe oder der Psychiatrie nicht zu fördern waren (Klawe 2007). Sollte man nicht davon ausgehen, dass besonders schwierige Jugendliche die Hilfe von allerbesten Fachkräften, erfahrensten Spezialisten und intensivster Behandlung bedürfen? Oder verhält es sich so, dass nur solche junge Menschen in den Genuss individualpädagogischer Hilfen gelangen, die sich hartnäckig und erfolgreich gegen gebräuchliche pädagogisch-psychologische Interventionen gewehrt haben?

Tatsächlich prallen gerade in der Arbeit mit besonders „schwierigen Jugendlichen“ die grundsätzlich verschieden geprägten pädagogischen Sichtweisen aufeinander. Eine Sozialpädagogik, zu deren Selbstverständnis es gehört, dass der Mensch zur Gemeinschaftsfähigkeit hin erzogen werden muss, begreift junge Menschen, die sich (phasenweise) nicht integrieren wollen, als „schwierige Jugendliche“. Hier verstärkt sie ihre Bemühungen. Während junge Menschen bei der Hilfeplanung in den Erziehungshilfen im Allgemeinen ihre Wünsche äußern, zwischen verschiedenen Angeboten auswählen und auf diese Weise an Entscheidungen mitwirken dürfen, werden ab einem bestimmten Punkt – „es muss auch mal Schluss sein dürfen!“ – die verbalen und nonverbalen Äußerungen der jungen Leute nicht mehr ernst genommen oder uminterpretiert. Zwangsmaßnahmen bis hin zu geschlossener Unterbringung, die heute oft als „Intensivpädagogik“ deklariert wird, haben das Ziel, den Jugendlichen auch gegen seinen ausdrücklichen Willen „zu erreichen“.

Diese Denk- und Handlungsmuster werden durch die Konzepte der individualpädagogischen Anbieter auf den Kopf gestellt. Jugendlichen, die als verantwortungslos gelten, wird ein hohes Maß an Verantwortung übertragen. Jugendliche, die sich verweigern, werden beteiligt. Jugendliche, denen nichts heilig zu sein scheint, werden mit großem Respekt behandelt. Die Freiheit von Jugendlichen, die nach populistischer Forderung eingesperrt werden müssten, wird betont.

Ziel und Aufgabe von Erziehung und Bildung sind in diesem Verständnis nicht soziale Integration oder individuelle Entfaltung. Es sind auch nicht sowohl soziale Integration als auch individuelle Entfaltung. Ziel und Aufgabe von Erziehung und Bildung ist individuelle Entfaltung.

Durch konsequente Betonung der Förderung individueller Entfaltungsmöglichkeiten wird soziale Integration gewissermaßen „nebenbei“ erreicht.

Diese These ist provokant, weil den schwierigen Jugendlichen in den individualpädagogischen Projekten der Erziehungshilfe eine höhere

Integrationsbereitschaft unterstellt wird, als es in den allgemeinen bildungs- oder sozialpädagogischen Bezügen üblich ist.

Integriert werden oder sich integrieren

Kritik am Vorrang der Gruppe als Sozialform in Sozialpädagogik und Schule

Dreh- und Angelpunkt bei der Entscheidung über eine erzieherische Hilfe ist die Zielkomponente. Ohne Zieldefinition wird keine Maßnahme bewilligt. Bei der Hilfeplanung besteht die Gefahr, dass die beteiligten Jugendlichen und deren Eltern Zielformulierungen zustimmen, hinter welchen sie nicht wirklich stehen.

Einige Gründe für das Zustandekommen „unechter“ Zielvereinbarungen:

- Der Zwang zur Zielformulierung im Rahmen der Hilfeplanung führt dazu, dass „irgendwelchen“ Zielen zugestimmt wird, auch wenn noch keine einigermaßen konsistente Zielvorstellung bei den Betroffenen vorhanden ist.
- Die Hilfeplanung erfolgt unter Zeitdruck und wird als „Formsache“ abgehandelt. Die Zielformulierung ist oberflächlich und fehlerhaft.
- Die Hilfeplanung wird auf einem sprachlichen Niveau verhandelt, welchem Jugendliche und Eltern nicht folgen können. Aus Scham oder ganz einfach „damit die unangenehme Gesprächssituation ein Ende hat“, stimmen sie den Formulierungen zu.
- Es wird sehr früh im Rahmen einer begrenzten Auswahl von in Frage kommenden Hilfemöglichkeiten entschieden.
- Die Hilfen implizieren aufgrund ihrer eigenen Angebotsstruktur bestimmte Zieldefinitionen, denen die Jugendlichen zustimmen müssen, um diese Hilfe zu erhalten.
- Es gibt „gesetzte Ziele“, über die im Grunde nicht verhandelt werden kann, ohne die aber die Verwaltung keine Hilfe bewilligt.
- Es gibt unausgesprochene Ziele die dem Vorstellungshorizont der beteiligten Fachkräfte oder der Verwaltungsspitze entsprechen. Gegenüber diesen informellen Leitlinien für die Entscheidungsfindung in einem Jugendamt haben individuelle Ziele der Betroffenen kaum eine Chance auf Durchsetzung.

Ergebnis „unechter“ Zielvereinbarungen ist, dass die Ziele nicht handlungsleitend für alle Beteiligten sind. Es kommt zu Zielkonflikten und Enttäuschungen über nicht eingehaltene Vereinbarungen. Im Kontext der Zielkomponente wird häufig das Ende einer Hilfe beschlossen.

Wegen ihrer zentralen Bedeutung werde ich in diesem Kapitel die Zielkomponente in Hilfeprozessen diskutieren. Dabei orientiere ich meine Überlegungen an drei Grundgedanken:

1. Zielvereinbarungen in Erziehungshilfen sind nicht frei verhandelbar. Es gibt „gesetzte“ und unausgesprochene Zielformulierungen, die nicht nach dem Bedarf der Klienten fragen. Hierzu gehört wesentlich ein Vorrang der Gruppe als Sozialform einer Hilfe.
2. Die Zielkomponente verbindet sich in Erziehungshilfen mit einem hohen Risiko des Scheiterns.
3. Erziehungshilfen sind in ihrer „Wirksamkeit“ im hohen Maß abhängig vom Gelingen von Beziehungen. Damit verhält es sich wie mit der Liebe: Wir können sie weder erzwingen noch erkaufen. Sie lässt sich nicht planen, sie muss sich „ereignen“. Das Erreichen von Zielen in den Erziehungshilfen ist demnach abhängig von kaum zu planenden Ereignissen.

In den Hilfen zur Erziehung dominiert die Sozialform der Gruppe. Neben nicht ernsthaft in Frage zu stellenden entwicklungspsychologischen Argumenten gibt es dafür eher historisch bedingte und systemimmanente Gründe. Diese führen zu den oben erwähnten teils unausgesprochenen gesetzten Zielen, die ein hohes Gefährdungspotential für den Bestand einer Hilfe beinhalten. Daher ist es bedeutsam, diesen Gründen einigen Raum zu widmen.

Vom ursprünglichen Gegenentwurf zur Individualpädagogik hat sich die Sozialpädagogik längst weg entwickelt. Sie hat Prinzipien der (ursprünglichen) Individualpädagogik verinnerlicht. Sozialerziehung wird als integratives Prinzip jeder Erziehung verstanden. Danach ist jede Pädagogik notwendigerweise Sozialpädagogik. Sozialpädagogik wird allgemein als Theorie und Praxis pädagogischer Maßnahmen definiert, die eine Antwort auf typische Problemlagen der modernen Gesellschaft darstellen und sich als Integrationshilfen an gesellschaftlichen Konfliktstellen verstehen (Schermaier 1999).

Diese Definition vereinnahmt gewissermaßen die Individualpädagogik als Bestandteil der Sozialpädagogik. Sie unterschlägt auf diese Weise, dass es ein wesentlicher Unterschied ist, ob ich einen jungen Menschen mit dem Ziel fördere, ihn gesellschaftlich zu integrieren oder ob ich ihn fördere, weil sich dadurch seine Möglichkeiten verbessern, sich gesellschaftlich zu integrieren.

Ich integriere mich. Ich werde integriert. Ein Jugendlicher integriert sich. Ein Jugendlicher wird integriert. Der Hinweis auf den Unterschied zwischen den aktiven und den passiven Formulierungen ist weit mehr als Beckmesserei an einer sprachliche Nuance, denn er verweist auf grundsätzlich verschiedene pädagogische Haltungen. Die aktive Formulierung entspricht dem individualpädagogischen Ansatz. Dieser Ansatz unterstellt den Wunsch nach Integration und vertraut darauf, dass bei angemessener Unterstützung Integration gelingt. Die passive Formulierung steht für einen sozialpädagogischen Ansatz, der zwar eine vorhandene Integrationsbereitschaft aufgreift und unterstützt, der aber

letztlich unterstellt, Motivation zur Integration müsse und könne(!) (Sprenger 1999) von außen vorgegeben werden.

Verstehe ich meine pädagogische Aufgabe darin, einen Jugendlichen zu integrieren, werde ich vermutlich freundlich all seine erkennbare Bereitschaft, dies selbst zu tun, unterstützen. Meine eigenen Initiativen werde ich dann als sinnvoll und gelungen betrachten, wenn das Ergebnis dem Ziel – Integration – entspricht. Zeigt der Jugendliche keine Bereitschaft zur Integration und führen auch meine Initiativen nicht zu dem von mir vorgegebenen(!) Ergebnis, habe ich es offenbar mit einem „schwierigen Jugendlichen“ zu tun. Ich habe Schwierigkeiten mit einem Jugendlichen, also habe ich einen „schwierigen Jugendlichen“. In der Folge werde ich meine Bemühungen vermutlich verstärken. Wenn auch dann die Integration nicht gelingt, wird meine Enttäuschung umso größer sein (Klatetzki 1993). Es ist naheliegend, dass ich daran denke die Zuständigkeit abzugeben, weil der Jugendliche zu schwierig ist. Die bis zu diesem Zeitpunkt entwickelte Beziehung wird abgebrochen. Der Jugendliche trägt das Etikett „besonders schwierig“ und wird je nach Selbstbild stolz oder betrübt darüber sein. Mit diesen Voraussetzungen verlässt er meinen Integrationsversuch. Nun ist es gut möglich, dass er entweder gar keine Hilfe mehr bekommt, oder dass man ihn als Problemfall in eine geschlossene „intensivpädagogische“ Einrichtung einweist.

Verstehe ich meine pädagogische Aufgabe darin, einen Jugendlichen zu fördern und zu unterstützen – nicht, um zu erreichen, dass ... – sondern weil er meine Hilfe braucht und weil er sie will, so tue ich das. Punkt. Oder ich lasse es. Punkt. Wenn ich es tue, habe ich aufgrund meiner pädagogischen Ausbildung, gepaart mit beruflicher Erfahrung und Lebenserfahrung, vermutlich einige Ideen was dazu beiträgt, einen jungen Menschen zu fördern. Vermutlich ist es eine gute Idee, den Betreffenden selber zu fragen und darüber hinaus sensibel zu sein für dessen nonverbale Äußerungen. Fühlt er sich wohl? Hat er, was er braucht? Hat er, was er nicht braucht bzw. was ihn ablenkt oder schädigt? Welche Ziele verfolgt er? Will und kann ich ihn dabei unterstützen? Muss ich die Rahmenbedingungen eventuell ändern, um ihn bei seinen Zielen wirkungsvoll unterstützen zu können? Wenn ich bei dem Jugendlichen keine Integrationsbemühungen erkenne, ist er auch nicht weiter gekommen als in der ersten Variante. Aber ich bin nicht frustriert und er ist nicht gebrandmarkt. Wir können weiter zusammenarbeiten oder gemeinsam über andere Möglichkeiten nachdenken.

Das Kinder- und Jugendhilfegesetz entspricht in seinen Vorgaben für die Planung einer Hilfe zunächst diesem pädagogischen Verständnis. Eltern und Kinder sind vor einer Hilfe zu beraten. Sie sind bei der Auswahl der Hilfe zu beteiligen und ihrer Wahl und ihren Wünschen ist – mit einem Vorbehalt hinsichtlich eventueller Mehrkosten – zu entsprechen (§ 36, Absatz 1, SGB VIII). Die Entscheidung über die geeignete Form einer

notwendigen Hilfe wird im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte getroffen. Grundlage der Ausgestaltung der Hilfe ist ein Hilfeplan, an dessen Erstellung Eltern und Kinder beteiligt werden (§ 36, Absatz 2, SGB VIII).

Dieser vom Geist her schon fast individualpädagogisch zu nennenden Beschreibung haftet in der praktischen Umsetzung ein Makel an. Die geforderte „Ausgestaltung einer Hilfe“ kommt in der Praxis ohne klar beschriebene Zielsetzungen nicht aus. Denn an diesen bemisst sich der Erfolg oder Misserfolg einer Maßnahme. Eine Hilfe wird also selten in einer für die individualpädagogische Haltung typischen Offenheit gewährt. Viele Hilfen werden aufgrund des Vorrangs der Zielkomponente in einen Kreislauf (nach oben beschriebenem Muster) und damit leider oft in eine Sackgasse gezwungen. Hilfestellung zur Lebensbewältigung (Böhnisch 1985) genügt den Anforderungen an Hilfeplanung in Zeiten „output-orientierter Steuerung“ nicht. Die Sozialpädagogik hat nie ein dem ärztlichen Ethos vergleichbares Selbstverständnis entwickeln bzw. gegenüber den Kostenträgern durchsetzen können. Der Arzt darf, wo er nicht heilen kann, zur Linderung beitragen. Es geht dabei um die schiere Verbesserung der Lebensqualität. Und wenn auch keine Linderung möglich ist, bleibt doch der Trost. Die Sozialpädagogik – namentlich im Bereich der Erziehungshilfe – wird nur finanziert, wenn eine (möglichst kurzfristige) „Heilung“ in Aussicht steht. Ohne diese Prognose wird mit Verweis auf knappe Kassen mittlerweile für Jugendliche häufig gar keine Hilfe mehr gewährt.

Die Sozialpädagogik wird als Theorie und Praxis von Integrationshilfen definiert. Die gebräuchliche Sozialform im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe ist die Gruppe. Sie ist gegenüber einer Einzelförderung in der Regel die kostengünstigere Variante. Vor allem aber wird sie als Trainingshintergrund für soziales Lernen gesehen. Die Integration in die Gruppe gilt als Modell für die angestrebte gesellschaftliche Integration. Individuellen Hilfeformen haftet in diesem Verständnis der Mangel an, die Förderung der sozialen Integrationsfähigkeit zu vernachlässigen. Ein eigenständiger Bedarf im Sinne einer individuellen Hilfe zur Entfaltung der Persönlichkeit wird von den Jugendämtern häufig nicht anerkannt.

Die Fähigkeit zur sozialen Integration ist ein Kriterium der Schulreife und Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am Klassenunterricht. Zugleich gehört die Förderung des sozialen Lernens zu den Zielsetzungen der Schule. So heißt es beispielsweise im Bildungsplan der Hauptschule in Baden-Württemberg: „Die Hauptschule (...) achtet (...) darauf, dass im Schulalltag jüngeren und schwächeren Schülerinnen und Schülern geholfen wird, ältere Patenschaften für jüngere übernehmen, Gemeinschaftsleistungen erbracht und Alltagspflichten sowie Klassen- und Schuldienste von Schülerinnen und Schülern übernommen werden. Die tägliche Einbettung des schulischen Lernens in die verschiedenen Sozialformen im Unterricht gibt den Schülerinnen und Schülern die

Sicherheit, sich in der Gruppe der Gleichaltrigen sozial angemessen zu verhalten.“

Viele Jugendliche machen diese Erfahrungen in der Schule leider nicht. Wer „irgendwie anders“ ist, wer in der Gruppe nicht mithalten kann, wer „uncool“ auftritt oder unmodisch gekleidet ist, wer unsportlich ist oder aufgrund eines Handicaps im Unterricht nicht mitkommt, wer als Streber oder Anpasser gilt, erhält statt der im Bildungsplan vorgesehenen Hilfe oft Häme oder gar Schläge, und in manchen Schulzusammenhängen erinnert das Wort „Pate“ eher an das Motiv aus dem gleichnamigen Gangsterfilm. Die Einbettung in verschiedene Sozialformen schulischen Lernens bedeutet für viele Jugendliche einen täglichen Horror, der sie zutiefst verunsichert und schwere Selbstzweifel und Ängste hervorbringt. Auch die Jugendlichen, die in solchen alltäglichen Situationen auf der „Täterseite“ agieren, machen dabei wenig förderliche Erfahrungen. Sie verfestigen ihr unsoziales Verhalten und legen damit den Grundstein für einen späteren schulischen und sozialen Ausschluss.

Aus Sicht der Lehrkräfte in den Schulen haben der Bildungsplan und die soziale Wirklichkeit in diesem Punkt oft nicht viel miteinander gemein. Eher im Ausnahmefall können sie den institutionellen Vorgaben oder den eigenen pädagogischen Ansprüchen innerhalb der gegebenen Voraussetzungen gerecht werden. Für sie werden sozial schlecht integrierte Jugendliche schnell selber zum Problem. Die Schule ist so strukturiert, dass sie hinsichtlich sozialer Integration im Wesentlichen voraussetzen muss, was der Bildungsplan als Entwicklungsziel beschreibt. Für Jugendliche, die dieses Rüstzeug nicht mitbringen, ergeben sich leicht negative Kreisläufe, denen sie sich zunehmend durch Schulverweigerung entziehen. Der Städte- und Gemeindebund sprach im November 2005 von 300.000 ständigen Schulverweigerern in Deutschland.

Die öffentliche Jugendhilfe tut sich schwer, eine eigene – auch nachrangige – Zuständigkeit für Bildungsprozesse im Rahmen von Erziehungshilfen anzuerkennen. Aufgabe der Jugendhilfe ist nach ihrem traditionellen Selbstverständnis die Mitwirkung bei der Herstellung von Voraussetzungen, damit die Schule ihren Auftrag erfüllen kann. Die Überwindung der Trennung von Bildung auf der einen, und Betreuung und Erziehung auf der anderen Seite findet in der Hilfe für einzelne junge Menschen kaum Berücksichtigung (vgl. 12 Kinder- und Jugendbericht). Stattdessen wird z.B. versucht, die soziale Integrationsfähigkeit der betreffenden Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Im Selbstverständnis der Sozialpädagogik erfolgt das am besten im Kontext einer Gruppe. Junge Menschen, die aufgrund ihrer Erfahrungen, ihrer aktuellen Verfassung oder ihrer Persönlichkeit im Rahmen einer Gruppe nicht sinnvoll zu fördern sind, sind auf diese Weise gleich zweifach benachteiligt. Denn der Vorrang gruppenbezogener Angebote in der Schule und in den Hilfen zur Erziehung bedeutet für diese eine nicht zu bewältigende Zugangshürde. Soziale Integration ist oftmals Ziel und

Voraussetzung in einem. Wenn soziale Integration in die Schule nicht gelingt, funktioniert es auch nicht mit dem Lernen. Und ein Jugendlicher, der im Heim seine Selbststeuerung und Aggressionskontrolle trainieren soll, wird sich vermutlich für diese Ziele nicht öffnen, solange es für ihn viel existenzieller ist, sich gegenüber der Gleichaltrigengruppe als „cool“ und als „von Erwachsenen nicht manipulierbar“ darzustellen. Auf diese Weise bleiben solche Jugendliche auch von den weiteren mit der jeweiligen Institution verbundenen Zielen ausgeschlossen.

Soziale Integration ist für das Gros der jungen Menschen eine Selbstverständlichkeit und in keiner Weise mit Problemen verbunden. Viele junge Menschen sind aber mit einer ganzen Fülle von persönlichen Schwierigkeiten belastet oder sie weisen eine von der Masse abweichende persönliche Struktur auf. Für sie wird der Zwang zur Integration in eine Gruppe zu einer Überforderung. Andere lebensbedeutsame Entwicklungsthemen, z.B. schulisches Lernen, sind mit dieser Situation nicht vereinbar. Dies führt oft zu einer Eskalation der Probleme.

Wenn soziale Integration nicht gelingt, wird allzu oft nach dem Prinzip verfahren: Mehr von dem, was nicht gelingt. Nach dieser Logik sollen Jugendliche, die im Gruppenzusammenhang der Schule Probleme haben, in sozialpädagogische Gruppen gefördert werden. Verweigern sie sich diesen Angeboten, kommt eventuell das Gruppenangebot einer psychiatrischen Station einer Klinik in Betracht. Dem gegenüber bietet die Entflechtung von Entwicklungszielen – zum Beispiel soziale Integration auf der einen und schulische Bildung auf der anderen Seite – die Chance, zumindest in einem Bereich zu stärken und zu fördern was gelingt. Dieses Denken entspricht der Alltagserfahrung, ist darüber hinaus aber Grundlage vieler heilpädagogischer oder verhaltenstherapeutisch orientierter Hilfen.

Die Flex-Fernschule

Individualpädagogik im Spannungsfeld von Jugendhilfe und Schule

Was macht man mit Jugendlichen, die nach Einschätzung der Eltern und aller beteiligten Fachkräfte in einem Heim leben sollen, die aber nicht – oder nach mehreren fehlgeschlagenen Versuchen nicht mehr – bereit sind, in einer solchen Einrichtung zu leben? Wie kann man Jugendliche fördern, die aus einem Heim weglaufen oder dort ausgeschlossen werden, die aber nicht zu Hause ankommen und stattdessen bei irgendwelchen Bekannten Unterschlupf finden oder ihr Leben zunehmend auf der Straße verbringen? Diese Fragen standen am Anfang der Entwicklung der Flex-Fernschule. Sie ist eine Initiative des Christophorus-Jugendwerkes in Oberrimsingen, einer Einrichtung der Erziehungshilfe in Trägerschaft des Caritasverbandes für die Erzdiözese Freiburg. Das Christophorus-Jugendwerk hat den Auftrag, sich um Jugendliche zu kümmern, für die es sonst keine Perspektive mehr zu geben scheint. Hierbei soll sie nach dem Willen des Trägers modellhaft neue Wege gehen und so in die Entwicklung der Erziehungshilfe

hineinwirken. Die Entwicklung der Flex-Fernschule wurde von 1998 bis 2001 als Modellprojekt durch das Bundesfamilienministerium gefördert und durch verschiedene unabhängige Institute wissenschaftlich begleitet. (Flex-Fernschule 2001)

Der Grundgedanke ist, dass „Schule“ auch für die zu Beginn dieses Abschnitts angesprochenen jungen Leute bildhaft für „Zukunft“ steht, und dass darüber ein Zugang zu ihnen gelingen kann. Es ist ein altes pädagogisches Prinzip, an den Interessen der Klienten anzuknüpfen. „Schule“ steht für Schulabschluss. Und der Schulabschluss ist die Eintrittskarte für eine Berufsausbildung, für Arbeit, für ein selbständiges und unabhängiges Leben mit Wohnung, Auto und Familie. Die Jugendlichen wollen diesen Schein, den Schulabschluss (Flex-Fernschule 2003 – 2006). Die Flex-Fernschule nimmt diesen Wunsch ernst. Sie bietet eine effektive Hilfe zur Vorbereitung auf die Externenprüfung zum Haupt- oder Realschulabschluss. Diese Hilfe wird unmittelbar in den jeweiligen Lebenszusammenhang hinein gegeben. Das gelingt über die Organisationsform einer Fern-„Schule“.

Fern-„Schule“ ermöglicht es, die jungen Menschen dort zu erreichen und zu fördern, wo sie sich aufhalten – selbst an wechselnden Orten. Auf diese Weise ist die Zugangsschwelle niedrig und die Ressourcen der jungen Leute – ihre eigenen Fähigkeiten, ihre Unterstützungssysteme am Wohnort – werden angesprochen und gefördert. Fern-„Schule“ bedeutet individualisierte Förderung, die in jedem Fach dort ansetzt, wo der Jugendliche steht und die sich hinsichtlich des Lerntempos an den persönlichen Möglichkeiten orientiert. Fern-„Schule“ ist mit einem kraftvollen und andauernden Appell verbunden: „Nun mach es selbst! Zeig, was du kannst!“ Diese Form der Hilfe mutet den jungen Leuten eine große Verantwortung für die eigene Entwicklung zu. Sie müssen immer wieder neu entscheiden, wann, wo, wie oft und wie lange sie daran arbeiten. Auf diese Weise fühlen sich die Jugendlichen in hohem Maße ernst genommen. Es stellt aber auch eine sehr hohe Anforderung dar. Das wiederum bietet den Menschen im Umfeld der Jugendlichen die Gelegenheit, ihre Unterstützung und Begleitung anzubieten. Sie ist in diesem Zusammenhang meist willkommen.

Mithilfe der Flex-Fernschule werden heute ganz unterschiedliche Zielgruppen erreicht:

- Maßnahmen-Abbrecher aus Heimerziehung oder Psychiatrie
- Im Elternhaus zurückgezogen lebende junge Menschen
- Jugendliche in ambulanten oder individualpädagogischen Maßnahmen der Erziehungshilfe
- Schulverweigerer und vom Schulbesuch ausgeschlossene Jugendliche
- Jugendliche mit starker Schulangst und im schulischen Kontext traumatisierte Jugendliche
- Jugendliche mit Aufmerksamkeitsdefizit
- autistische junge Menschen

- Jugendliche, die (noch) nicht drogenfrei leben und daher in keiner Einrichtung gefördert werden
- Junge Erwachsene als Empfänger von Arbeitslosengeld II im Rahmen der U-25-Programme der Arbeitsgemeinschaften (ArGe)
- Junge Mütter mit eigenem Förderbedarf im Sinne der Erziehungshilfe
- Jugendliche mit „Straßenkarrieren“ (Zink/Permien 1998)

Wie kann man sich den Ablauf der Hilfe für diesen vielschichtigen Personenkreis nun ganz konkret vorstellen?

Die Anfragen erreichen die Flex-Fernschule von ganz unterschiedlichen Seiten. Nicht selten rufen Jugendliche selber an oder erkundigen sich per E-Mail nach den Aufnahmebedingungen. Häufiger sind es die Eltern, die auf der Suche nach einer Lösung für ihre Kinder sind. Diese „privaten“ Anfragen ähneln sich meist in den äußeren Umständen und den Entwicklungen. Den Schwierigkeiten im Elternhaus und in der Schule folgten schulische Zurückstufungen und Schulausschlüsse. Oft gab es eine ganze Kette von Maßnahmen: Schulpsychologische Beratung, Zwangsvorfürungen in der Schule, Bußgelder, unterschiedliche Maßnahmen der Erziehungshilfe, ambulante und stationäre psychiatrische Diagnostik und Behandlung. Nach dem Abbruch von Maßnahmen gab es dann oft über Monate und Jahre hinweg keinerlei Hilfen mehr. Manche Jugendliche lebten bis zu 3 Jahre ohne Schulbesuch und ohne eine weitere Hilfe zurückgezogen im Elternhaus – trotz Schulpflicht und trotz Kenntnis ihrer Lage im zuständigen Jugendamt. Andere orientierten sich eher nach außen und gewöhnten sich, integriert in einen Freundeskreis, zunehmend an einen eher hedonistischen Lebensstil. Bei privaten Anfragen stellt die Frage der Finanzierung prinzipiell eine erhebliche Zugangshürde dar. Häufig ergibt sich ein wahres „Zuständigkeitspokern“ (Thimm 2000) zwischen Jugendhilfe und Schule. Bis zu einer Entscheidung ergeben sich teilweise Wartezeiten von mehr als einem Jahr. Die Voraussetzungen für eine erfolversprechende Förderung verschlechtern sich.

Wesentlich leichter ist der Zugang, wenn die Anfrage über Einrichtungen der Erziehungshilfe bzw. der Jugendberufshilfe oder direkt über die an den hier durchgeführten Maßnahmen beteiligten Verwaltungen erfolgt. Bei schulpflichtigen Jugendlichen muss dann lediglich das Schulamt zustimmen, was bei diesen Jugendlichen so gut wie nie fraglich ist.

Am Anfang jeder Förderung durch die Flex-Fernschule steht dann der „Einstufungstest“. Hierbei wird in den Hauptfächern ein Querschnitt des Wissens abgefragt, das für die angestrebte Prüfung zum Schulabschluss maßgeblich ist. Nach der Korrektur und Auswertung werden die Ergebnisse schriftlich mitgeteilt. In Säulendiagrammen und Kuchenmodellen wird den Schülern anschaulich vermittelt, wie ihr momentaner Kenntnisstand ist und wie er sich im Bezug zum gesamten Prüfungswissen verhält. Auch wenn das Ergebnis manchmal ernüchternd ausfällt, ist es eine wesentliche Voraussetzung für die beginnende Zusammenarbeit, dass sozusagen mit „offenen Karten“ gespielt wird. Die

Flex-Fernschule orientiert sich nicht an Klassen oder Jahrgangsstufen. Jeder Jugendliche bringt ganz individuelle Voraussetzungen mit und benötigt dementsprechend auch eine individuelle Lernzeit. Die Rückmeldung zum Einstufungstest gibt darüber eine erste Prognose. Oft haben die jungen Leute den Wunsch, schneller an das angestrebte Ziel zu gelangen. Das lässt sich im System der Flex-Fernschule leicht und anschaulich abbilden. Der Jugendliche sieht, in welchem Umfang er dann von Woche zu Woche arbeiten müsste und kann selber abgleichen, ob und wie ihm das tatsächlich gelingen kann.

Zuvor geht es aber darum, den Wiedereinstieg in ein regelmäßiges Lernen zu finden. Man kann sich vorstellen, dass das vielen Jugendlichen nicht leicht fällt. Für etliche ist der Anfang mit großer Unsicherheit und Versagensängsten begleitet. Aus diesem Grund erfolgt mit einer „Eingewöhnungsphase“ ein vergleichsweise sanfter Einstieg. Mit ersten einfachen Aufgaben wird das Lernen wieder trainiert. Tipps für die Organisation des eigenen Lernens, zu Lernmethoden und Strategien für die speziellen Anforderungen im Fernunterricht helfen, eine gute Grundlage für den individuellen Lernprozess zu legen.

Die Jugendlichen werden zum Lernstart mit einem kompletten Arbeitsplatz ausgestattet. Sie erhalten neben den erforderlichen Schulbüchern und Arbeitsheften ein aufeinander abgestimmtes Ordnungssystem: Ablagekörbe für unbearbeitete und bearbeitete Lernbriefe, in jedem Fach Ordner zum Abheften der Lernbriefe innerhalb einer klaren Registerstruktur, Schreibblock, Zettelbox und Pinnwand. Die wöchentlichen Lernunterlagen werden den Jugendlichen sorgfältig gegliedert zugesandt – nach Fächern sortiert und aufgeteilt in korrigierte und neue Unterlagen. Auf einer Checkliste sind alle gesendeten Lernbriefe einzeln aufgeführt. Erledigte Aufgaben werden hier abgehakt, der Lernfortschritt wird unmittelbar erkennbar. Viele vermeintlich kleinen Details tragen von Beginn an dazu bei, dass eigenverantwortliches Lernen gelingt.

Jede Woche erhält jeder Jugendliche ein nach oben beschriebenes Schema aufgebautes und speziell auf seinen persönlichen Bedarf abgestimmtes Paket an Lernbriefen. Ausgehend vom Ergebnis des Einstufungstests wird jeder Schüler in jedem Fach auf seinem Lernniveau gefördert. Das ist sehr wesentlich, weil die Leistungsstände im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich auf der einen Seite und im sprachlichen Bereich auf der anderen Seite fast immer erheblich differieren. Es ist nicht ungewöhnlich, dass ein 17-Jähriger in Deutsch auf dem Niveau der 5. Klasse beginnt, während er in Mathematik den Stoff der 8. Klasse bearbeitet. Das im Einstufungstest festgestellte Lernprofil differenziert sich mit fortschreitendem Lernprozess weiter aus. Es entsteht ein sehr exaktes Profil des Kenntnis- und Leistungsstandes. Ebenso zeigen sich klar die persönlichen Bewältigungsstrategien und Motivationsmuster der Jugendlichen. Damit ist für die individualpädagogische Förderung eine

gute Basis gegeben. Ängstliche Jugendliche können mit Themen und Aufgaben, bei denen sie sich sicher fühlen, einen positiven Einstieg finden. Leistungsorientierte Jugendliche müssen nicht mit Themen behelligt werden, die sie bereits verinnerlicht haben. Der Umfang der zugesandten Unterlagen bemisst sich nach dem angestrebten Prüfungstermin und nach dem tatsächlich erreichbaren Lernfortschritt. Über dieses Spannungsfeld sind die Mitarbeiter der Flex-Fernschule mit den Jugendlichen und ihren Unterstützern am Wohnort im ständigen Austausch.

Die Lernbriefe werden während der Woche vom Schüler bearbeitet. Die Erklärungen sind kleinschrittig und in Wiederholungsschleifen aufgebaut und grafisch ansprechend gestaltet. Die Text-Informationen je Seite sind sehr begrenzt. Das stellt für die meisten Lernenden eine deutliche Erleichterung für das Selbststudium dar. Die Aufmerksamkeit bleibt länger erhalten. Lückentexte und Aufgaben regen zur aktiven Mitarbeit an.

Am Ende der Woche schicken die Schüler die bearbeiteten Lernbriefe in einem Freiumschlag an ihre Lehrer bei der Flex-Fernschule. Diese korrigieren die Aufgaben und schicken sie kommentiert mit neuem Material wieder zurück. Durch den wöchentlichen Rhythmus sind die Lehrer der Flex-Fernschule ganz „nah dran“. Sie führen über jeden Schüler eine genaue Übersicht über den Lernverlauf und über die Ergebnisse jedes noch so kleinen Teilschrittes. Die sorgfältige Dokumentation aller Kontakte ermöglicht, sehr schnell reagieren zu können, wenn sich Verständnisschwierigkeiten oder ein Leistungsabfall abzeichnen. Dann greift der betreuende Flex-Lehrer zum Telefonhörer und ruft seinen Schüler an oder berät sich mit einer Begleitperson. Gemeinsam überlegt man beispielsweise, warum ein Lernprozess ins Stocken geraten ist und wägt ab, welche Lösungsmöglichkeiten in Betracht kommen. Die Mitarbeiter der Flex-Fernschule beraten lösungsorientiert (Spiess 1998).

Die Begleitpersonen, welche die Schüler der Flex-Fernschule an ihrem jeweiligen Wohnort auf ihrem Weg unterstützen, haben eine sehr wichtige Funktion. Sie stärken die Motivation, geben kleine Verstehenshilfen, hören Vokabeln ab und bauen Brücken bei Schwierigkeiten in der Erreichbarkeit oder der Verständigung. Individualpädagogische Hilfe wird für einen Teil der Lernenden der Flex-Fernschule erst durch die Begleitpersonen möglich gemacht. Manche Jugendliche benötigen jemanden, der sich wirklich Zeit nimmt für die Begleitung des Lernens – und sei es, dass einfach jemand dabei sein muss. Die Begleitpersonen können aus dem unmittelbaren Lebensumfeld der Jugendlichen stammen. Familienangehörige, Verwandte oder Bekannte gehören ebenso dazu wie professionelle Begleiter im Rahmen von Erziehungshilfen oder Lehrer, die den Jugendlichen stundenweise begleiten. Auf diese Weise wird ein kleines Netz von mehreren Begleitpersonen geknüpft. Selten arbeiten Jugendliche mithilfe der Flex-Fernschule auch ohne Begleitperson erfolgreich an ihrer Entwicklung.

Die Bildung dieser Netzwerke hat eine wichtige Funktion für die Nachhaltigkeit der Hilfe durch die Flex-Fernschule. Schon während der Vorbereitung auf den angestrebten Schulabschluss kann ein vorberufliches Training in den Prozess integriert werden. Die Jugendlichen werden hierbei systematisch zu Kriterien einer möglichen Berufswahl herangeführt und lernen in Theorie und Praxis Anforderungen der Arbeitswelt im Allgemeinen und ausgewählter Berufsfelder im Besonderen kennen. Die Menschen, die sich innerhalb dieser Netzwerke um die Fortschritte der jungen Menschen in der Arbeit mit der Flex-Fernschule kümmern, stehen oft auch nach dem erfolgreichen Abschluss zur Verfügung. Sie haben ein Interesse daran, dass die erzielten Erfolge nicht ins Leere laufen. Persönliches Engagement und Fürsprache stellen für sozial oder individuell benachteiligte junge Menschen Brücken dar, über die der Einstieg in Ausbildung und Arbeit gelingen.

Natürlich gibt es in jedem Lernprozess Höhen und Tiefen. Die jungen Menschen haben mit anderen Problemstellungen zu kämpfen, die das Lernen zu bestimmten Zeiten in den Hintergrund treten lassen. Auch wenn es einmal langsam voran geht oder für das Lernen der Kopf einfach nicht frei ist: Die Flex-Fernschule bleibt dran und lässt den Schüler nicht fallen. Hier zeigt sich der große Nutzen des individualpädagogischen Ansatzes der Flex-Fernschule. In allen gruppenbezogenen Lernformen – auch an Sonderschulen – ist das Klassenziel ein zentraler Orientierungspunkt. Wer mit dem allgemeinen Tempo nicht Schritt halten kann, hat das Nachsehen. Das gibt es in dieser Form bei der Flex-Fernschule nicht. Die Schüler werden befähigt zur Verantwortung für das eigene Vorankommen. Wenn sie – aus welchen Gründen auch immer – phasenweise keine großen Schritte machen, geht es eben langsamer. Die Lehrkräfte der Flex-Fernschule sind im Hintergrund und bieten Hilfen an. Wenn die Schüler wieder in der Lage sind, kann exakt am individuellen Leistungsstand weiter gearbeitet werden. In Phasen guter Lernvoraussetzungen kann auch deutlich oberhalb eines durchschnittlichen Lerntempos gearbeitet werden.

Auf diese Weise gelingt es mit der Zeit, die Misserfolgsorientierung der jungen Menschen zu durchbrechen. „Die Flinte ins Korn zu werfen“ bedeutet in ihrer Erfahrung zugleich die Entlastung von Druck. Eine Korrektur dieser Entscheidung ist in gruppenbezogenen Förderprozessen bereits nach kurzer Zeit nicht mehr möglich. Die entstandenen Lücken im Lernfortschritt sind zu groß. Außerdem ist häufig ein Schaden in der Beziehung zwischen den wankelmütigen Klienten und den Pädagogen entstanden.

Jugendliche, die bereits von verschiedenen schulischen und sonstigen Förderversuchen ausgeschlossen wurden oder diese von sich aus abgebrochen haben, sehen häufig ihren eigenen Anteil nicht. Sie verlagern die Verantwortung dafür nach außen. Wenn die Chance zu einem Wiedereinstieg nicht gegeben wird, erfolgt auch keine Korrektur dieser

Wahrnehmung. Stattdessen wiederholt sich dasselbe Muster in einer eventuell folgenden weiteren Maßnahme. Aus diesem Grund ist es so wichtig, „dranzubleiben“. Nur so können Höhen und Tiefen, die im Grunde für das Entwicklungsalter der jungen Leute kennzeichnend sind, integriert und negative Erfahrungsmuster durchbrochen werden. Für dieses „Dranbleiben“ bietet die für die Flex-Fernschule kennzeichnende „Beziehung auf Distanz“ besonders gute Voraussetzungen. Sie erleichtert es, die jungen Menschen mit freundlicher Bestimmtheit zu führen und hierbei insbesondere deren eigene Verantwortlichkeit für das Gelingen oder Nicht-Gelingen erfahrbar zu machen. Die Distanz macht die Zusammenarbeit weniger anfällig für Störungen, die sich auf der Beziehungsebene ergeben können und die vermutlich die häufigste Ursache für den Abbruch von Hilfeversuchen darstellen. Die besondere Arbeitsweise der Flex-Fernschule ermöglicht es, die Lernenden in positiver Weise auf sich selbst zurück zu werfen, ohne sie dabei fallen zu lassen.

Ihre Erfolge und Fortschritte können und sollen die jungen Leute in dieser besonderen Form der Hilfestellung für sich selbst verbuchen. Wie in einer Verhaltenstherapie wird alles Gelingende positiv betont, während Scheitern oder Versäumnisse weitgehend ignoriert werden. Über das ständige Monitoring der Lernfortschritte erhalten die Lernenden sehr sachbezogene Rückmeldungen. Es werden keine Nebenschauplätze eröffnet, die von der eigentlichen Aufgabenstellung ablenken.

Die Pädagogen der Flex-Fernschule unterstützen die Lernmotivation durch ein System positiver Verstärkungen. In den wöchentlichen Rückmeldungen zu den bearbeiteten Lernbriefen wird betont, was erfolgreich war. Fehler werden sachlich erklärt. Es wird nicht an Lob gespart für regelmäßiges, vollständiges oder sorgfältiges Arbeiten. Die Lernfortschritte der Lernenden werden innerhalb derselben Grafiken, die ihnen vom Einstufungstest her bekannt sind, in Prozentwerten ausgewiesen. Jeder Sprung über eine 10%-Marke wird hervorgehoben. Die Jugendlichen erhalten einen entsprechenden Aufkleber für eine Lernplanübersicht in jedem Fach, welche die Schüler zum Ende der Eingewöhnungszeit erhalten haben - die „Tour de Flex“. „Bravo! Wieder eine Etappe geschafft!“, ist die Botschaft dieser kleinen Geste. Für eine Begleitperson am Wohnort der Jugendlichen soll sie Anlass sein für anerkennende Worte oder für eine kleine gemeinsame Unternehmung als Belohnung.

Die individuellen Lernzeiten mit der Flex-Fernschule bewegen sich zwischen 7 und 32 Monaten; der Durchschnittswert liegt bei 17 Monaten. Für die Abschlussprüfung gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Entweder die Schüler legen die Schulfremdenprüfung direkt bei der Flex-Fernschule ab, oder sie absolvieren die Prüfung am jeweiligen Wohnort in ihrem Bundesland. Beides ist mit Vor- und Nachteilen verbunden. Bei der Entscheidung werden die Jugendlichen und ihre Begleitpersonen beraten und bei der Umsetzung tatkräftig unterstützt. Die Prüfung bei der Flex-

Fernschule bietet einen sehr gut organisierten und wertschätzend begleiteten Rahmen. Die Prüfungskommission setzt sich aus Lehrkräften der umliegenden Hauptschulen zusammen. Die Jugendlichen erhalten nach erfolgreich abgelegter Prüfung ein „normales“ Abschlusszeugnis der Schule, die den Prüfungsvorsitz hat. Es wird im Rahmen einer feierlichen Abschlussveranstaltung übergeben.

Mehr als 300 Jugendliche haben 8 Jahre nach Gründung der Flex-Fernschule ihren Schulabschluss auf diesem Weg erreichen können. Sie haben auf dem Weg dorthin hart an sich selber gearbeitet. Sie mussten lernen, sich immer wieder zu motivieren und haben sich mit den eigenen Zielen und ihrer Bereitschaft, daran zu arbeiten, auseinandergesetzt. Auf diesem Weg haben sie ihre Fähigkeit zur Selbststeuerung ausgebildet. Die erfreulichen Anschlussperspektiven bestätigen diese positiven Entwicklungen. Etwas mehr als ein Drittel der Absolventen besucht eine weiterführende Schule. Annähernd 40 % schließen eine Berufsausbildung an. Die übrigen jungen Leute orientieren sich beruflich, leisten ihren Wehr- oder Zivildienst oder ein freiwilliges soziales Jahr. Andere suchen sich erst einmal einen Job oder ein Praktikum. Erfreulich ist, dass so gut wie alle Abschluss-Schüler zuversichtlich ihrer Zukunft entgegen sehen.

Individualpädagogik

Integration durch Förderung der Persönlichkeit

Die Ausrichtung der Flex-Fernschule lässt sich mit einem Wort des Sozialwissenschaftlers und Philosophen Gregory Bateson (1904 – 1980) auf den Punkt bringen:

Man kann das Pferd zum Wasser führen,
aber man kann es nicht zum Trinken zwingen.
Das Trinken ist seine Sache.
Aber selbst, wenn Ihr Pferd durstig ist,
kann es nicht trinken,
solange Sie es nicht zum Wasser führen.
Das Hinführen ist Ihre Sache.

Bateson verweist darauf, dass Lernen in jeder Hinsicht eine höchstpersönliche Angelegenheit ist. Lehren und Lernen sind demnach grundsätzlich und in allen pädagogischen Zusammenhängen zweierlei. Der Anteil an Übereinstimmung kann dabei ernüchternd gering ausfallen.

So gesehen müsste eigentlich jede Pädagogik eine Individualpädagogik sein. Eine Pädagogik, die den Mensch als unverwechselbares Unikat sieht, dessen Potentiale sie fördern will. Eine solche Pädagogik reagiert auf die unterschiedlichen körperlichen, geistigen oder seelischen Ausdrucksformen der jungen Menschen und ordnet sie nicht dem Versuch einer Gleichschaltung unter. Sie ist Ergebnis und Teil der Kommunikation

mit dem jungen Menschen und sie will weniger einseitig vermitteln als vielmehr gemeinsam entwickeln.

Vor mehr als 200 Jahren hat Johan Christoph Greiling diese pädagogische Haltung als individualpädagogische Orientierung charakterisiert. Dass sie heute ihre Aktualität keineswegs verloren hat, zeigt die Arbeit mit den „schwierigen Jugendlichen“ in den individualpädagogischen Maßnahmen der Erziehungshilfe. Individualpädagogik erweitert die Grenzen und ermöglicht erfolgreiche Förderung, wo andere Maßnahmen keine Chance mehr bieten.

In seiner Berliner Rede im September 2006 hat Bundespräsident Horst Köhler einem erweiterten und individuell ausgerichteten Bildungsverständnis das Wort geredet: „Gute Bildung“, so der Bundespräsident, „hilft uns, das zu entwickeln, was in jedem Einzelnen von uns steckt. Gute Bildung stellt den ganzen Menschen in den Mittelpunkt. Diese Erkenntnis finden wir bei Humboldt und Kant, bei Goethe und Pestalozzi. Der Blick auf das Individuum - das muss auch heute unser Ausgangspunkt sein. Gute Bildung geht nicht in erster Linie von gesellschaftlichen Bedürfnissen oder den Anforderungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes aus. Zuerst hilft gute Bildung uns, das zu entwickeln, was in jedem einzelnen von uns steckt (...). (...) Gutes Lernen findet nicht allein im Klassenzimmer und nicht nur während der Unterrichtszeit statt. Und gute Schule gibt den Kindern möglichst viel Gelegenheit zu Erfolgserlebnissen. Gute Schule will eigenständiges Denken und fördert selbständiges Arbeiten. Es geht dabei immer um die richtige Balance zwischen Selbsterprobung und Anleitung. (...) Schulen müssen die Lebensbedingungen ihrer Schüler in den Blick nehmen können - und die sind von Stadtteil zu Stadtteil, von Region zu Region unterschiedlich.“

Was der Bundespräsident als „gute Bildung“ charakterisiert, entfaltet in den individualpädagogischen Maßnahmen der Erziehungshilfe „heilende Wirkung“ bei benachteiligten und seelisch verletzten jungen Menschen. Um vieles mehr dürften gesund entwickelte und in ihrem Elternhaus gut unterstützte Kinder und Jugendliche von individualpädagogisch orientierter Förderung profitieren. Überträgt man diese Gedanken zu einem Transfer auf die sehr ermutigenden Erfahrungen in der Arbeit der Flex-Fernschule, lässt sich die Vision eines Schulmodells ableiten, welches für alle jungen Menschen da sein könnte.

Diese Schule ist in drei Räume gegliedert, die man sich nicht in erster Linie als geographische Orte vorstellen sollte. Es handelt sich ebenso um Zeit-Räume und um Räume, die durch die konzeptionelle Gestaltung und durch die Haltungen der Mitarbeitenden ermöglicht werden. „Ermöglichen“ ist das zentrale Motiv dieser Schule, denn sie orientiert sich an der Grundannahme, dass die jungen Menschen für sich das Beste erreichen

wollen und hierbei verantwortlich mitgestalten wollen und können (Forum Bildung 2002).

Die drei Räume sind:

1. Der Raum des Ankommens, der Akzeptanz: „Es ist gut, dass du da bist. Hier bist du sicher und geborgen. Du musst dich nicht erst beweisen.“
2. Der Raum der Förderung: „Du möchtest Dinge entdecken und ausprobieren? Du möchtest zusammen mit Anderen Spannendes erleben und an interessanten Projekten mitarbeiten? Hier findest du ein breites Angebot, an dem du teilhaben kannst.“
3. Der Raum des Wissens: „Du willst es wissen! Du willst aus dir etwas machen! Du willst dir Wissen aneignen und zielst auf anerkannte Abschlüsse! Betrete den Raum des Wissens! Dies ist der Raum des Lernens. Mit welchen Themen möchtest du dich befassen? Welchen Schulabschluss strebst du an? Dein persönlicher Bildungsberater hilft dir, dich zurechtzufinden und unterstützt dich, dein Ziel zu erreichen.“

Die drei Räume entsprechen unterschiedlichen Bedürfnisbereichen junger Menschen.

Im Raum des Ankommens und der Akzeptanz sind sie mit ihren aktuellen Stimmungen, mit ihren Ängsten, ihrer Wut, ihrer Hilflosigkeit – etwa angesichts familiärer Konflikte oder dem Drogenproblem des Freundes – aufgehoben. Sie können sich aufhalten, ohne konsumieren zu müssen. Schule braucht nicht „verweigert“ werden. Schule integriert einen Raum, in dem sie aufgehoben sind, auch wenn der Kopf für das Lernen nicht frei werden will. Diese Schule ermöglicht das, ohne zu moralisieren oder abzuwerten. Den Jugendlichen wird bei Problemen Beratung und weitere Hilfe gegeben. Sie werden wahrgenommen und eingeladen, sich weiter zu entwickeln – den Raum der Förderung zu betreten. Aber man lässt ihnen Zeit, weil man weiß, dass sie den Schritt machen werden, wenn sie sich dazu in der Lage fühlen.

Im Raum der Förderung wird der jugendlichen Lust an Gemeinschaft in der Gleichaltrigengruppe und dem Wunsch, sich hier auszuprobieren und sich auch unter Beweis zu stellen entsprochen. Hier profitieren die jungen Leute von einer Vielzahl an Angeboten und Projekten. Hier lernen sie sich selbst, ihre Mitschüler und die Erwachsenen von verschiedenen Seiten kennen. Hier werden interessante Projekte durchgeführt, über welche die Jugendlichen zugleich ganz praktisch lernen. Das sinnliche Erfahren, Erleben, Lernen mit Kopf, Hand und Herz stehen im Mittelpunkt dieses Raumes.

In der Gemeinschaft übernehmen die Jugendlichen Verantwortung für die Schule und auch für Aufgaben außerhalb. Sie machen Exkursionen in die Stadt und lernen Firmen, politische Gremien, soziale Einrichtungen und freie Initiativen kennen. Die Jugendlichen machen Ausflüge in die Natur und stellen beobachtete Zusammenhänge im Experiment nach. Sie

bestellen einen Schulgarten, helfen mit bei der Pflege der Außenanlagen oder in der Küche. Wenn die Jugendlichen das Interesse zeigen, einen Beruf näher kennen zu lernen, hilft man ihnen, einen Platz für ein Praktikum zu bekommen. Damit sich die jungen Leute besser in dieser freien Form des Lernens orientieren können, haben sie einen Bildungsberater, mit dem sie auch über ihre Erfahrungen und Wünsche sprechen können. Mit seiner Hilfe dokumentieren die Jugendlichen ihre Erfahrungen im Raum der Förderung. Sie werden neugierig und wollen mehr: Welches sind die Voraussetzungen, um in den in den Raum des Wissens zu gelangen?

Im Raum des Wissens herrscht eine konzentrierte Betriebsamkeit. Philipp hastet zu einem Physikexperiment, das er dieses Mal auf keinen Fall verpassen will. Sonja strahlt. Sie hat jetzt alle Scheine zusammen, um sich zur Prüfung in Gemeinschaftskunde anmelden zu können. Da vorne ist Meike. Sie ist noch recht neu im Raum des Wissens. Lassen wir sie einfach erzählen: „Ich bin jetzt seit einigen Wochen hier zugelassen und habe so langsam den Durchblick. Das ist zwar gar nicht so einfach, aber ich habe auch tatkräftige Hilfe. Mark aus der Oberstufe ist mein Tutor. Er hat mich in den ersten Tagen herumgeführt und mir alles gezeigt und erklärt. Ich habe auch eine erwachsene Bildungsberaterin, Frau Schmitt. Zusammen mit meinen Eltern hatten wir in der vergangenen Woche eine erste so genannte Jugendbildungskonferenz. Hier haben wir zusammen meinen Stundenplan für das erste halbe Jahr festgelegt. Ich habe vor allem Pflichtstunden in Mathematik, Deutsch und „Lebenslanges Lernen“. Hier lerne ich, wie ich beim Lernen immer mehr eigene Verantwortung übernehmen kann. Ich lerne die verschiedenen Schulabschlüsse kennen, was ich dafür wissen muss, wie lange die Vorbereitung benötigt und was ich damit später einmal machen kann. Meine Eltern werden zu Veranstaltungen eingeladen, in denen sie diese Informationen ebenfalls erhalten. Ich kann außerdem aus drei Wahlfächern wählen. Ich habe mich für Kunst, Sport und Bio entschieden. In meinen freien Stunden kann ich in die Bibliothek, das Selbstlernzentrum oder auch ganz einfach in den Raum des Ankommens gehen, um mich zu entspannen.“

Soweit ein kleiner Ausblick in die Vision von einer Schule, wie sie von der Flex-Fernschule inspiriert sein könnte. Überlegen Sie, liebe Leser, welcher Raum wohl der begehrteste sein wird? Wollen wir wetten, dass es der Raum des Wissens ist? ... oder besser: Fragen Sie doch einfach mal Ihre Kinder oder Ihre Schüler!

Thomas Heckner

Literaturangaben:

Arbeitsgemeinschaft Individualpädagogischer Maßnahmen in Nordrhein-Westfalen (AIM NRW e.V.): Selbstdarstellung und Standards, <http://www.aim.de>, April 2005

BATESON GREGORY (1904 – 1980), Sozialwissenschaftler und Philosoph, in: Geist und Natur, Nr. 128, 1982

BÖHNISCH L. / SCHEFOLD, W.: Lebensbewältigung, Weinheim/München 1985

BRUMLIK MICHA (HRSG.): Vom Missbrauch der Disziplin, Weinheim 2007

BUCHKREMER, HANSJOSEF (HRSG.): Handbuch Sozialpädagogik - Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen durch Erziehung, Darmstadt 1995

BUEB BERNHARD: Lob der Disziplin, Berlin 2006

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, Berlin, 25.08.2005

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK), <http://www.bmfsfj.de>, Download aktualisiert am 13.07.2005

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfe, <http://www.bmfsfj.de>, Download aktualisiert am 04.01.2005

FLEX-FERNSCHULE: Schülerbefragungen 2003 bis 2006, Eigenverlag Christophorus-Jugendwerk, Oberrimsingen

FLEX-FERNSCHULE: Vom exotischen Flex-Fernschulprojekt zur Institution Flex-Fernschule, Abschlussbericht über die Modellphase von 1998 -2001, Eigenverlag Christophorus-Jugendwerk, Oberrimsingen 2001

FORUM BILDUNG, ARBEITSSTAB DER BUND-LÄNDER-KOMMISSION: Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Eigenverlag, Bonn 2002

HAHN KURT: Erziehung zur Verantwortung, Reden und Aufsätze, Stuttgart 1958

HUSKY – JUGENDHILFE: Konzeption der Erziehungshilfeeinrichtung HUSKY, Obernkirchen und Köln, http://www.projekt-husky.de/download/konzeption_2006_husky.pdf, Stand Mai 2007

INSTITUTO ALGARVE PROJEKTO (IAP): Konzeption der portugiesischen Erziehungshilfeeinrichtung IAP, <http://www.iap-algarve.org>, Stand Mai 2007

KIEHN ERICH: Die Praxis des Heimerziehers, Freiburg 1965

KLATETZKI THOMAS: Wissen was man tut, Professionalität als organisationskulturelles System, Bielefeld 1993

KLAWE WILLI: Jugendliche in individualpädagogischen Maßnahmen, Evaluationsstudie des Instituts des Rauhen Hauses für soziale Praxis ISP in Hamburg, Eigenverlag der Arbeitsgemeinschaft individualpädagogischer Maßnahmen in Nordrhein-Westfalen, Köln 2007

KÖHLER HORST, BUNDESPRÄSIDENT: Sogenannte „Berliner Rede“, gehalten am 21. September 2006 in der in der Kepler-Oberschule in Berlin-Neukölln

KRAWITZ RUDI (Hrsg.): Bildung im Haus des Lernens, Bad Heilbrunn 1997

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG: Bildungsplan der Hauptschule 2004, <http://www.km-bw.de>, April 2007

MÜLLER, CARSTEN: Sozialpädagogik als Erziehung zur Demokratie - Ein problemgeschichtlicher Theorieentwurf, Bad Heilbrunn 2005

ROESSLER, W.: Sozialpädagogik, Historisches Wörterbuch der Philosophie Band 9., Darmstadt 1995

SCHERMAIER, JOSEF: Gewerblicher und wirtschaftsberuflicher Unterricht in Österreich, Eine Einführung zur Systematik und Geschichte des berufsbildenden Schulwesens, Frankfurt-Wien 1999

SPIESS, WALTER (HRSG.): Die Logik des Gelingens, Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik, Dortmund 1998

SPRENGER REINHARD K.: Mythos Motivation, Wege aus einer Sackgasse, Frankfurt 1999

STÄDTE- UND GEMEINDEBUND: Pressemeldung DStGB, Berlin, PM Nr. 55, 18.11.2005

THIMM, KARLHEINZ: Schulverweigerung, Zur Begründung eines neuen Verhältnisses zwischen Sozialpädagogik und Schule, Münster 2000

ZINK GABRIELA U. PERMIEN HANNA: Endstation Straße? Straßenkarrieren aus der Sicht von Jugendlichen, München 1998

Angaben zum Autor:

Thomas Heckner, Jahrgang 1960, studierte in Saarbrücken, Freiburg und Köln Sozialpädagogik und Heilpädagogik. Seit 1988 leitete er den pädagogischen Bereich des Christophorus-Jugendwerkes Oberrimsingen, einer großen Erziehungshilfereinrichtung in der Nähe von Freiburg. Hier gründete er 1998 die Flex-Fernschule als Hilfe für junge Menschen, die durch die stationären Möglichkeiten der Einrichtung nicht erreicht werden konnten.