

Von der sozialen Benachteiligung zur gesellschaftlichen Ausgrenzung – Jugendliche in problematischen Lebenslagen

Einleitung

Vor 18 Jahren, am 11. April 1988, erschien der SPIEGEL unter dem Titel: Tollhaus Schule. Unter der Überschrift: ‚Gestört und seelisch tot‘ war dort zu lesen:

„Vor dem Klassenzimmer der 4a drängeln sich die Schüler, zwei fallen im Gewusel über einen an der Tür abgelegten Ranzen, "die anderen 18 schieben und drücken von hinten".

Michael und Thomas "haben sofort Streit", boxen und schubsen sich. Andrea wischt mit dem Ranzen Tanjas Buntstifte vom Tisch. Tanja besteht darauf, daß Andrea die Stifte aufhebt, die weigert sich, "prompt wird auch da gerangelt".

"Plötzlich", so protokolliert sie weiter, "fängt Mike an, mit einem Plastikhubschrauber zu spielen, dazu pfeift er schrill, er wird ermahnt, wir lesen sechs Sätze, bis plötzlich allgemeines Gekicher ausbricht: Dieter hat sich ein Vampiregebiß in den Mund geschoben und grinst mich breit an. Ich bin sauer, muß trotzdem lachen. Schon bricht Tumult aus. Ich schreie: "Jetzt reicht's! Habt euch genug amüsiert! Setzt euch hin!" ...

Ein Rektor einer Stuttgarter Realschule muß zweimal im Monat nach Schülerschlägereien den Notarzt rufen, in Hannover muß sich eine Gesamtschullehrerin von einem Zehnjährigen sagen lassen, sie solle sich "doch von ihrem Freund mal wieder bumsen" lassen, dann würde sie schon wieder ruhiger - Tollhaus Schule.¹

Hat sich die Situation in den Klassenzimmern der Nation in den letzten 16 Jahren verändert, verbessert oder verschlimmert? Werden die damit verbundenen problematischen Lebenslagen der betroffenen Kinder und Jugendlichen wahrgenommen? In welchen Schulstufen und –formen kulminieren die Probleme? Welche gesellschaftlichen Hintergründe sind dafür mit-verantwortlich? Welche Konsequenzen können, müssen daraus für die Lehrerbildung gezogen werden?

Seit dem Hilferuf der Lehrerinnen und Lehrer der Berliner Rütli-Schule im April 2006 war das Thema kurze Zeit in aller Munde. Dabei lief das übliche Spiel gegenseitiger Schuldzuweisungen: von Lehrern gegenüber der Schulverwaltung und Bildungspolitik; von Politikern gegenüber angeblich nicht integrierbaren Gruppen ausländischer Mitbürger. Seither hat die Schule zwei neue Lehrer bekommen. Türkisch und arabisch sprechende Sozialarbeiter sollen künftig befriedend wirken. Eine Entertainment Gruppe („Young Americans“) mischt die Schule auf und studiert nach dem großen Vorbild Sir Simon Rattles mit 200 Schülern und 20 Lehrern ein Musical ein, allerdings in nur drei Tagen. Diese Aktionen mögen alle sinnvoll sein. In unserer Medienkultur haben sie vor allem Eventcharakter. An den tiefer liegenden Ursachen ändern sie so wenig wie sie langfristige Perspektiven eröffnen. Aus der Vielzahl von unterschiedlichen Sichtweisen im Blick auf Ursachen und Lösungsperspektiven will ich mich auf zwei Bereiche beschränken:

- die Bedingungen unter denen eine wachsende Zahl von Kindern und Jugendlichen in der Familie aufwächst und
- den Folgen schulischen Berechtigungssystems, das nicht danach fragt, was junge Menschen *können*, sondern welche Schulabschlüsse sie haben und wie diese auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind.

Dazu exemplarisch nur zwei Daten aus dem Landkreis Kassel, in dem ich lebe:

¹ Spiegel Titel, Nr. 15, 42. Jg., 11. April 1988, S. 28

27% der 0-3-jährigen in Hofgeismar, einer Kleinstadt mit 12 000 Einwohnern, wachsen in Familien auf, die SGB II-Bezug haben (Hartz IV), wo die Eltern arbeitslos sind und auf Sozialhilfe angewiesen sind. Ich stelle dazu ein Fallbeispiel vor.

Von 22 Schülern einer 10. Realschulklasse, die sich seit Monaten um einen Ausbildungsplatz bemüht haben, hat nur einer am Ende der Pflichtschulzeit einen gefunden. Also sollen sie weiter in die Schule gehen, um sich angeblich besser zu qualifizieren.

Persönliche Zugänge

In den letzten zwei Jahren hatte ich Gelegenheit, ein von Reinhard Nolle initiiertes und geleitetes medienpädagogisches Forschungsprojekt in der Justizvollzugsanstalt (JVA) Wiesbaden mit jugendlichen Straftätern als Prozessberater zu begleiten.² Abgesehen von der (für mich) anfangs schwierigen Eingewöhnung, pädagogische Arbeit hinter Mauern und Gittern kritisch zu begleiten und sensibel zu fördern, erappte ich mich vor allem bei den biographischen Interviews, die ich mit den Gefangenen durchführte, immer wieder bei demselben Gedanken. Außerhalb des Gefängnisses hätte ich keinem dieser Jugendlichen besondere Aufmerksamkeit geschenkt, keinem seinen kriminellen Hintergrund angesehen. Schritt für Schritt begann ich, das komplexe Wechselspiel zwischen problematischen Lebensumständen in der Familie, sozialen Ausgrenzungsmechanismen in der Schule, der Bedeutung von außerschulischen Cliques in der Pubertät und aus all diesen Faktoren entstehenden sozialen Benachteiligungen und problematischen Persönlichkeitsmustern zu verstehen, - ein Muster, das unter bestimmten Bedingungen fast unausweichlich zu kriminellen Karrieren führt. Zum ersten Mal in meinem Leben war ich direkt mit Lebensumständen und Lebensläufen von jungen Menschen konfrontiert, denen ich bis dahin nie persönlich begegnet war und ohne dieses Projekt nie begegnet wäre. Mir wurde bewusst, dass mir Jugendliche mit diesem Hintergrund, immerhin etwa ein Fünftel der heute heranwachsenden Generation, bislang allenfalls als statistische Größe, nämlich als die Verlierer von PISA aufgefallen waren. Auch in meiner eigenen Wahrnehmung hatte ich sie als konkrete Menschen völlig ausgegrenzt.

Im September 2004 wurde ich zu einer Fachtagung nach Potsdam eingeladen mit dem Thema: „Ein Bündnis zwischen Bildung und Justiz zur Erarbeitung von Bildungs- und Erziehungsstrukturen zur Stärkung von (Menschen-)Rechts- und Demokratiebewusstsein, Empathie und Rechtsverhalten in der interkulturellen Zivilgesellschaft des 21. Jahrhunderts und zur Verhinderung von Rechtsextremismus, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“. Veranstalter dieser Tagung, die Richter und Staatsanwälte, Polizeibeamte und Sozialpädagogen zusammenführte, - Lehrer waren meines Wissens nicht vertreten-, waren die brandenburgischen Ministerien der Justiz und für Bildung sowie der Bundesverband der Jugendrechtshäuser Deutschland e.V. und die Bundeszentrale für Politische Bildung. Auf dieser Tagung begriff ich, wie komplex das Geflecht von institutionellen Reaktionen ist, mit dem die Gesellschaft auf Kinder und Jugendliche in problematischen Lebenslagen reagiert und wie wenig die Vertreter dieser Institutionen (kommunale Jugendarbeit, Jugendhilfe, Schule, Polizei, Justiz u.a.) vor allem auf dem Gebiet der Prävention in der Regel zusammenarbeiten. (Der Hauptgrund dafür liegt in den verschiedenen institutionellen Ebenen, Kommune, Landkreis, Land, Bund, und den verschiedenen finanziellen Töpfen, aus denen diese Arbeit finanziert wird.) Zunächst verstand ich nicht, was die dort anwesenden Juristen und Polizeibeamten mit ‚mangelndem Rechtsbewusstsein‘ der heutigen Jugendgeneration meinten, aber auch dieser blinde Fleck wurde mir wenige Wochen später nachhaltig vor Augen geführt.

Eines schönen Sonntags Nachmittag eröffnete unser (pubertierender) Jüngster meiner Frau und mir, dass wir uns als Eltern auf einen Besuch der Polizei einstellen könnten, er habe nämlich zwei Anzeigen am Hals. Zusammen mit zwei Freunden sei er am vergangenen Wochenende, sie hatten bei

² vgl. Reinhard Nolle, Spielfilmarbeit mit jugendlichen Strafgefangenen, in: Reinhard Fuhr / Heinrich Dauber (Hrsg.), Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz, Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2002, S. 231-256; Christian B. u.a., Wir sagen aus, Biographische Geschichten und Gedichte jugendlicher Gefangener, Hrsg.: Reinhard Nolle, Kassel university press 2002

einem dieser Freunde geschlafen, morgens um 4 Uhr ‚aufgewacht‘ („... es war uns langweilig“) und hätten etwas ‚hedging‘ gemacht. Das sei der derzeit aktuelle lokale Sport, sich nämlich in die Hecken der kleinbürgerlichen Vorgärten zu schmeißen oder schmeißen zu lassen. Deren Besitzer hätten die Polizei verständigt, einer sei geschnappt worden und habe die Namen der anderen beiden genannt. Mit der Aussicht auf einen Polizeibesuch war unser Junge sichtlich so massiv unter Druck geraten, dass er nolens volens die Angelegenheit vor seinen Eltern nicht mehr verheimlichen konnte. Aber das sei doch eigentlich alles ganz harmlos. Blumentöpfe fallen zu lassen oder Wände zu besprühen, sei doch viel schlimmer. Am Abend hatten wir ein langes Gespräch. Als Hauptproblem stellte sich heraus, dass diese 15-jährigen bei ihren Treffen außer Haus Alkohol konsumierten, Bier mit Limo oder Alkopops, und derart beflügelt nicht mehr bewusst realisierten, was sie da eigentlich machten. (Dass hier - auch - ein vermutlich 10 000 Jahre altes altersspezifisches Ritual abgegangen war, wurde mir bewusst, als ich mich erinnerte, in meiner eigenen Jugend - nur wenig - älter gelegentlich nach Frankreich gefahren zu sein, ab der Grenze musste ich als Jüngster ohne Führerschein ans Steuer, um später in einem Wald in der Nähe von Belfort in möglichst kurzer Zeit möglichst viel Stroh Rum und Bier zu trinken und in völlig benebeltem Zustand abgestorbene Bäume umzureißen.) Eine Kommentierung der an sich harmlosen Geschichte derart: „Ich werde mir nie mehr von den Bullen etwas anhängen lassen“ zeigte mir allerdings, dass die in Potsdam gehörte Klage über mangelndes Rechtsbewusstsein sich nicht nur auf Jugendliche aus problematischen sozialen Milieus beziehen lässt.

Nachdem auf der Jahrestagung des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) der Universität Kassel im Frühjahr 2003 beschlossen worden war, in Forschung und Lehre einen neuen Schwerpunkt ‚Sek.stufe I: ‚Risikogruppen und Risikofaktoren‘ einzurichten und eine Stelle entsprechend besetzt werden konnte, konstituierte sich am ZLB eine neue, interdisziplinär, interinstitutionell, phasenübergreifende Arbeitsgruppe, die bestrebt ist, ein regionales Netzwerk zwischen politischen Instanzen, sozialpädagogischen Initiativen und schulischen Reformprojekten aufzubauen. Der Anlass für die Einrichtung dieser Stelle und dieses Arbeitsschwerpunkts war die Einsicht, dass die universitäre Lehrerbildung sich für diese Schulstufe wenig interessiert hatte. Im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts, geleitet von Dr. Fabel-Lamla und Tim Rietzke, arbeiten inzwischen gemischte Gruppen von Lehrerstudenten und Sozialpädagogikstunden an 10 Schulen im Landkreis.

In einer empirischen Untersuchung zu den psychosozialen Belastungen von Lehrern aus dem Jahr 2004 konnten wir zeigen, dass die alltägliche Belastung (und damit verbundene Frühpensionierung aus Krankheitsgründen) insbesondere von Haupt- und Realschullehrerinnen höher ist als in anderen Schulstufen.³

So nannten Lehrerinnen und Lehrer in Haupt- und Realschulen als besonders belastende Faktoren:

- Schulunlust der Schüler,
- lernschwierige Schüler,
- fehlende elterliche Unterstützung,
- fehlende Unterstützung durch außerschulische Institutionen,
- Mangel an konstruktivem Feedback,
- Zunahme von Erziehungsaufgaben,
- Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern (extrem),
- zu viele Schüler pro Klasse,
- Zunahme ethnischer Vielfalt,
- sinkende Lernmotivation,
- geringe Effizienz bei der Unterrichtsplanung,
- hoher Lärmpegel,
- wenig Sanktionsmöglichkeiten.

³ Heinrich Dauber/Witlof Vollstädt, Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer, in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 96. Jg., 3. Vj. 2004, S. 359-369

Worüber sie sich nicht beklagten, war einzig und allein ein Mangel an Gestaltungsspielraum für eigene Ideen. Aber auch daran fehlt es oft genug.

Kurz: Die Lehrerinnen und Lehrer in dieser Schulstufe haben es weithin mit Schülern zu tun, die keinen Sinn mehr darin sehen, in die Schule zu gehen, die aus überwiegend problematischen sozialen Milieus (teilweise mit Migrationshintergrund) kommen, aus denen auch keine Unterstützung für die Schule zu erwarten ist und mit denen ‚effizienter‘ Unterricht nicht durchführbar ist. In dieser Schulstufe überwiegen, nach einem Bonmot von Hartmut von Hentig, die Lebensprobleme die Lernprobleme in einem kaum erkannten Ausmaß. Wer oder was soll diese Jugendlichen noch für Schule motivieren, wenn sie längst wissen und ‚bescheinigt‘ bekommen haben, dass sie nicht ‚beschulbar‘ sind, sowieso zunächst keinen Ausbildungs- und später keinen Arbeitsplatz finden werden und die Gesellschaft im Grunde völlig auf sie verzichten könnte.

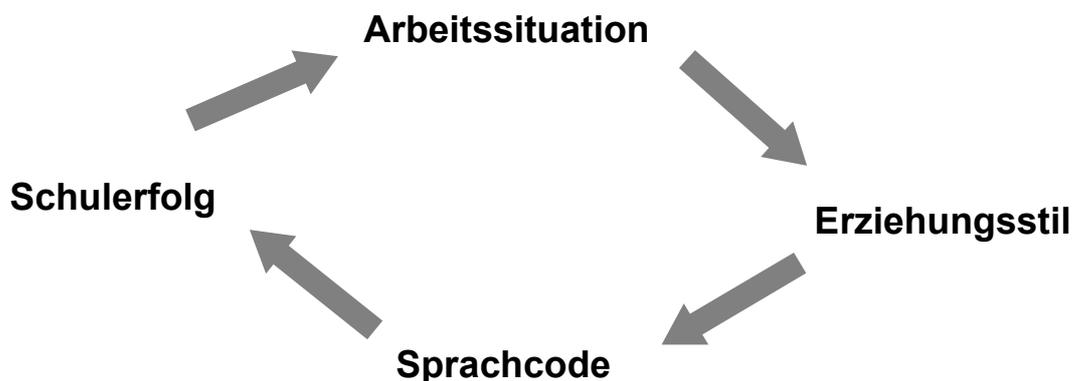
Das Paradigma der 70er-Jahre: Benachteiligung

Im Winter 1965/66 erarbeitete ein junger Mitarbeiter am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ein Manuskript zum Thema ‚Sozialisation und Auslese durch die Schule‘, das wenig später als Buch erschien, in den frühen 70er-Jahren ein Bestseller wurde und die damals in vollem Gang befindliche Gesamtschuldiskussion maßgeblich bestimmte. Sein Autor, der Schulforscher Hans-G. Rolff, ging von folgender, durch zahlreiche empirische Untersuchungen erhärteten Hypothese aus:

„Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei den Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei den Mitgliedern der Mittel und Oberschicht; während der Sozialisation durch die Familie werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt; die Sozialisation durch die Freundschaftsgruppen der Heranwachsenden vermag die schichtspezifischen Unterschiede nicht aufzuheben. Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser

Sozialisationszyklus (70er Jahre)

im Zentrum der Diskussion: benachteiligte Gruppen, insbesondere: kath. Arbeiter-Mädchen vom Land



(,schulische` Lösung: integrierte Gesamtschule)

eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die glei-

chen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausübten. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen.“⁴

H.-G.Rolff folgert zusammenfassend: „Die soziale Funktion der Schule ist ... eine sozial konservative, die die bestehende soziale Schichtung reproduziert und perpetuiert und damit der Stabilisierung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse dient. Die krassen Privilegien der kapitalistischen Gesellschaft in Form des Besitzes an Produktionsmitteln und damit verbunden an ökonomischer und politischer Macht bestehen nach wie vor. Hinzu kommen aber ... die Privilegien der Bildung und Ausbildung, die vorrangig den Mittelschichten zugute kommen. Die Privilegien unterlaufen das formale Gesetz des ‚Menschenrechts auf gleiche Bildungschancen für jedermann‘; sie spalten die große Klasse der Lohnabhängigen in Schichten, wobei die Mittelschicht gegenüber der Arbeiterschicht privilegiert ist, und verhindern so, dass die Schichten ihre gemeinsamen Interessen als Lohnabhängige gegenüber den Besitzern von Produktionsmitteln und gegenüber dem Staat erkennen und angemessen durchsetzen können.“⁵

Das neue Paradigma: soziale Ausgrenzung

Inzwischen hat sich die gesamte wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion verschoben. Heute steht nicht mehr das ‚Bürgerrecht auf Bildung‘ (Dahrendorf), sondern die internationale Konkurrenzfähigkeit auf globalisierten kapitalistischen Märkten im Mittelpunkt. Damals war es Ziel der Politik, benachteiligten Gruppen gleiche Bildungschancen zu eröffnen. Heute ist es weithin erklärtes Ziel der Politik, im öffentlichen Bildungswesen mit möglichst geringem finanziellen und personellen Aufwand genau die Arbeitsqualifikationen zu erzielen, die der moderne industrielle Arbeitsmarkt (angeblich) braucht. Die Folgen dieses Paradigmenwechsels können in diesem Zusammenhang, nur mit wenigen Stichworten angedeutet werden: verstärkte und frühere Selektion im Blick auf weiterführende Bildungschancen auf allen Ebenen, Mehrarbeit für die im Bildungswesen Beschäftigten (Lehrer, Hochschullehrer), verschärfte Konkurrenz auf internationaler, nationaler und lokaler Ebene durch ständige Vergleichsuntersuchungen nach betriebswirtschaftlichen Kosten-Nutzen Kriterien. Die langfristig wohl gravierendste Folge ist - nicht zuletzt abhängig von den Bedingungen des vom internationalen Kapital bestimmten Arbeitsmarkts – eine wachsende Spaltung der Gesellschaft, die eine Verarmung weiter Bevölkerungsschichten mit sich bringt, verbunden mit der sozialen Ausgrenzung ‚nicht-produktiver‘ und angeblich kulturell ‚nicht-integrierbarer‘ Gruppen von Arbeitslosen und Menschen mit Migrationshintergrund. Damit verbundene Probleme sollen die Schulen auf lokaler Ebene durch sog. Profilbildung weitgehend selbst lösen. Welche finanziellen Belastungen dies für Kommunen und Landkreise mit sich bringt, ist derzeit Gegenstand heftiger politischer Auseinandersetzungen. Eine gesellschaftliche Diskussion über die langfristigen sozialen Folgen einer Politik, die etwa ein Fünftel der heutigen Jugendgeneration von vornherein ‚abschreibt‘⁶, wird unter kurzfristigen fiskalischen Gesichtspunkten tabuisiert und - vergleichbar in anderen gesellschaftlichen Bereichen - in die Verantwortung der nächsten Generation verschoben. Nur: auch finanziell kommen uns Heime und Gefängnisse teurer zu stehen als Schulen und Jugendzentren.

An die Stelle der Förderung benachteiligter, bildungsferner Schichten, das ‚*katholische Arbeitermädchen vom Land*‘, tritt heute die Eindämmung und Begrenzung gewaltförmiger Auseinandersetzungen als Folge sozialer Ausgrenzung. Von diesen neuen Ausgrenungszyklen am stärksten betroffen sind heute vor allem *männliche Jugendliche aus materiell, sozial und kulturell verarmten Milieus und/oder Familien mit Migrationshintergrund*.⁷

Viele der Jugendlichen, die in diesem Kreislauf aufwachsen und gefangen bleiben, hatten von Anfang an wenig Chancen, ein differenziertes Selbstkonzept aufzubauen, das ihnen ermöglicht hätte,

⁴ Hans-G.Rolff, Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg (Quelle und Meyer), 1972, S. 36

⁵ a.a.O., S. 196

⁶ vgl. zum Problem der wachsenden Zahl von Schulverweigerern: Maria-Schreiber-Kittl, Haike Schröpfer, Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer, München (Verlag Deutsches Jugendinstitut), 2002

⁷ vgl. Migrantenkinder in der Jugendhilfe, Autorenband 6 des Sozialpädagogischen Institut im SOS-Kinderdorf e.V., München 2002

ihr Verhalten in einer Weise zu regulieren, dass weder sie selbst noch andere dabei Schaden nehmen, kurz: eigene und fremde Gefühle empathisch wahrzunehmen und *meta-kognitive Fähigkeiten* zur Selbstreflexion auszubilden. Zumindest jugendliche Straftäter kennen in Konflikt- und Stresssituationen als einzige Handlungsmöglichkeit oft nur körperliche Gewalt, bezeichnenderweise ohne im Nachhinein verstehen zu können, warum sie so gehandelt haben.

Hier kann auf das in der psychoanalytischen und kognitionspsychologischen Literatur beschriebene Konzept des *reflective functioning* zurückgegriffen werden. Dieses Konzept bezieht sich auf die Fähigkeit, eigene Ziele wie die Ziele anderer wahrzunehmen und zu verstehen (Gedanken, Absichten, Meinungen, Wünsche) und über das damit zusammenhängende Verhalten nachzudenken.

Theoretischer Hintergrund des Konzepts ist die empirisch geprüfte Auffassung, dass solche Fähigkeiten zu *reflective functioning* in den ersten Lebensjahren, insbesondere in der Interaktion zwischen dem Kind und der Mutter und deren Fähigkeit zur Metakommunikation entwickelt werden, aber als Prozess der Mentalisierung („Bewusstwerdung“) sich auch im späteren Leben fortsetzen.⁸

Was dies für die Erziehungspraktiken in den Familien und das damit verbundene Gewaltpotential von Kindern und Jugendlichen bedeutet, ist in den wissenschaftlichen Veröffentlichungen umstritten. Deren Ergebnisse sind widersprüchlich.⁹ Zum einen ist, auch in Migrantenfamilien, die Zahl prügelnder Eltern, vor allem Väter seit Jahren rückläufig. Dass dies in der Öffentlichkeit weithin anders wahrgenommen wird, hat sowohl mit einer besseren Aufklärungsquote der Polizei wie mit einer höheren Anzeigequote der Opfer zu tun. Diesem allgemeinen Trend zum Rückgang von Gewalt in Familien und an Schulen steht jedoch entgegen, dass es nach wie vor einen harten Kern von Gewalttätern gibt, zu dem etwa 3% aus deutschen, 6% aus Aussiedlerfamilien, 8% aus Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien und 10% aus türkischen Familien stammen. (Die Daten zu innerfamiliärer Gewalt zeigen ein ähnliches Bild. 15-jährige aus türkischen Familien wurden im Jahr 2004 mehr als dreimal so oft von ihren Eltern misshandelt als einheimische Deutsche (12,2% zu 3,7%). Und sie erlebten viermal so oft, dass die Eltern sich untereinander prügeln (28,5% zu 6,4%).)

Öffentliche Jugendgewalt spielt sich vor allem zwischen diesen Gruppen ab und ist umso stärker ausgeprägt, je mehr diese sich mit den Werten einer harten Macho-Kultur innerhalb ihrer eigenen ethnischen Gruppe identifizieren.

⁸ Peter Fonagy und Mary Target, Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des ‚falschen Selbst‘, in: Psyche, 9/10, 56.Jg., 2002, S. 839-862

⁹ vgl. zu den folgenden Zahlen: Christian Pfeiffer, Der Macho als Vorbild, in: Die ZEIT, 10.11.2005, Nr.46, S.4

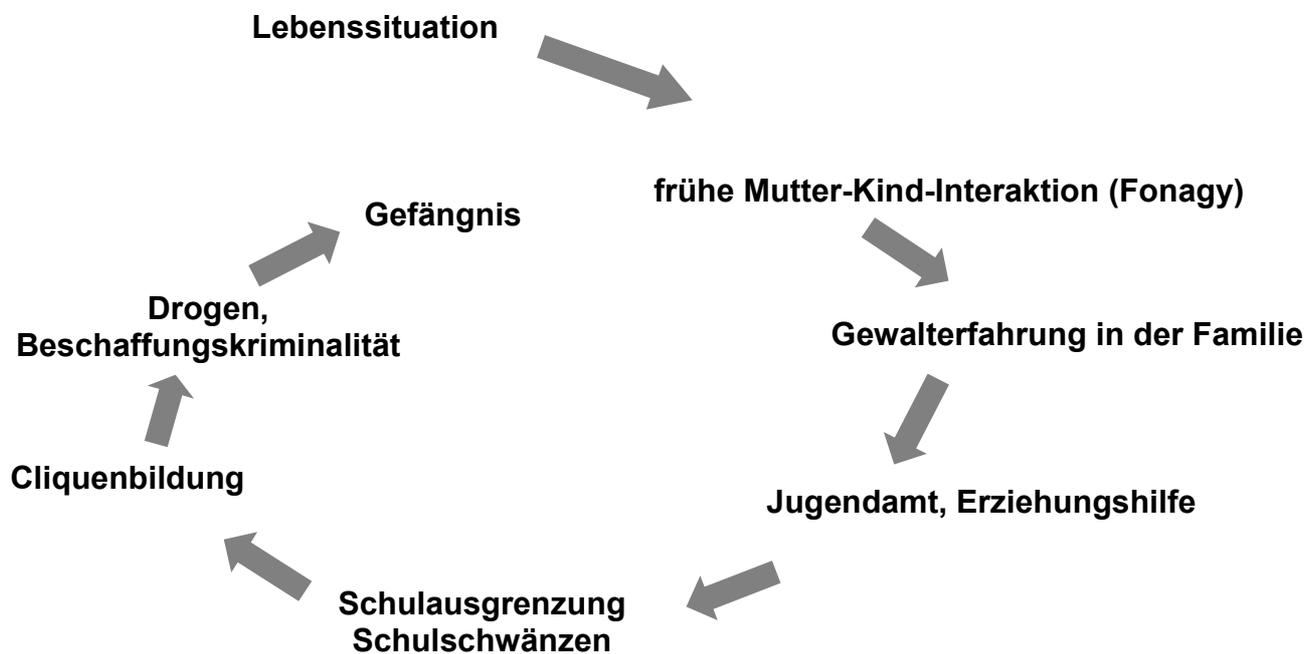
Die pädagogische Antwort darauf kann nur heißen: diese Kinder und Jugendlichen vom Kindergarten über die Schule und im Freizeitbereich nicht auszugliedern und auszugrenzen, sondern in gemeinsamen Projekten zu integrieren, wie dies etwa Reinhard Nolle in seinem Konzept aktiver Spiel- filmarbeit vorbildlich gelingt.

Wie FONAGY und Mitarbeiter in ihrer Prison-Health-Care-Centre-Studie gezeigt haben, liegt bei 80-90 % der jugendlichen Straftäter eine Vorgeschichte von Misshandlung vor, die es erschwert bis unmöglich gemacht, sich in positiver Weise an Individuen und soziale Institutionen zu binden und entsprechende emotionale und kognitive Steuerungsprozesse zu entwickeln. (Rund ein Viertel der Menschen, die in ihrer Kindheit und Jugend schwer misshandelt wurden, werden später als Straftäter verurteilt.)

Um zu verdeutlichen, was dies für betroffene Kinder und Jugendliche bedeutet und wie sich ein sol-

Ausgrenzungs- / Gewaltzyklus (heutige Situation)

im Zentrum der Diskussion: ausgegrenzte Gruppen, insbesondere: männl. Jugendlicher (mit Migrationshintergrund) in sozialen Brennpunkten



(in der Diskussion zur Lösung: Ganztagschule, „Einzelschule“ - Profilbildung der Schulen)

cher Ausgrenzungszyklus in ihrem eigenen Erleben widerspiegelt, soll im folgenden an drei Fallbeispielen von jugendlichen Straftätern und dem Fall einer alleinerziehenden Mutter mit kleinen Kindern veranschaulicht werden.

Der Fall Sascha

Sascha ist unter extrem schlechten häuslichen Verhältnissen aufgewachsen. Sein ganzes bisheriges Leben war bestimmt von staatlicher Fürsorge, Sozialhilfe, Erziehungshilfe, Heim und Knast. Er sitzt eine mehrjährige Haftstrafe wegen einer Vielzahl von Einbruchsdelikten ab. Schon als Kind musste er ständig für seinen Vater Alkohol kaufen, der ihn im Suff regelmäßig geschlagen und schwer verletzt hat. Beim Arzt und im Kindergarten erklärte die Mutter dann, er sei hingefallen. Diese Erklärung wurde akzeptiert.

In der Schule hat es „... keinen interessiert, weder die Lehrer noch sonst noch jemanden. Die haben das schon mitgekriegt, dass da was in der Familie nicht stimmt, aber die haben eben nicht drauf geachtet, was gemacht wird oder so. Denen ging's einfach nur darum, dass sie den Kindern was beibringen müssen und das war's... Ich brauchte eben länger als andere. Dann war ich noch Linkshänder und das hat dann der Lehrerin da nicht so recht gepasst, dass sie auf mich immer mehr achten musste. Dann hat sie gesagt, das geht nicht. Sie muss für jeden Schüler gleich viel Zeit investieren und dadurch, hat sie dann gesagt, dass ich nicht für die Grundschule tragbar wäre“.

S. kommt auf eine Schule für Lernbehinderte, wo er klauen lernt. Sein Vater nimmt ihn auf nächtliche Einbrüche mit, wo er Schmiere stehen muss. Die Mutter zieht zuhause aus. Der Kontakt zum Vater bricht im Alter von 12 Jahren endgültig ab. Ein Bruder ist mit Aggressionsstörungen schon im Kinderheim, wohin S. nach einer Serie von Einbrüchen auch landet. Dort ist er dabei, als ein anderer Junge einen laufenden Föhn zu einem behinderten Kind in die Badewanne wirft und durch Stromschlag fast umbringt. S. entgeht knapp der Einweisung in die Psychiatrie und lebt wieder bei seiner Mutter. Er schließt sich einer Bande älterer Jugendlicher an, die ihren Lebensunterhalt u.a. mit Einbrüchen in Gaststätten bestreiten. S. muss sich in verschiedenen Verfahren vor Gericht verantworten und fängt an nachzudenken. Er bekommt eine Bewährungshelferin zugeteilt.

Die hat „... dann gesagt, das kann so auch nicht weiter laufen, dass ich so eben weitermache einfach so, als wäre nix gewesen und man müsste langsam mal anfangen, einen geraden Weg zu finden. Und dann hab ich eben der Betreuerin Bescheid gesagt, dass ich bei der Polizei endlich reinen Tisch machen will. Dass ich das komplette kriminelle Leben hinter mir lassen will, weil's einfach kein gutes Leben ist. Manche mögen zwar denken, dass es ein gutes Leben ist, aber es ist in Wirklichkeit kein gutes Leben und man macht das auch nicht aus Spaß. Anfangs ist es ein Kick, aber irgendwann merkt man's gar nicht, dass es ein innerlicher Schmerz wird. Manche denken dann, vor Freunden muss man so sein, aber das ist gar nicht so. Man macht das eigentlich nur, um dann – weiß ich nicht – wie so ein Kittel vor einem aufbaut, dass keiner da hinter gucken kann oder so, dass eben nicht der Dreck, der in Wirklichkeit so vor der Tür hat, dass der nicht an die Klamotten kommt. So war das eigentlich. So mit dem Geld. Man tut dann so, als hätte man ein gutes Leben, damit die Leute nicht sehen, was so ist und dann tut man eben so sehen in Zeitungen und dann wie die Leute reden so: Da haben schon wieder welche da und da eingebrochen, denen sollte man die Finger abschneiden. Man tut dann einfach diesen Mantel aufbauen, man redet dann einfach mit, sagt: Ja, ja, so was ist schlimm, solche Leute, die so was machen, und innerlich weiß man, dass man's selber ist. Und das geht dann einfach so weit, dass man Angst hat, noch andere Sachen zu machen. Weil, irgendwann reicht einem das vielleicht ja nicht mehr. Dass man dann schon so weit aufgebuttert ist, dass man denkt, das ist Alltag, dass man so was machen muss. Und dann wird's eben immer schlimmer. Weil, ich hab dann Leute gesehen, die irgendwelche anderen zusammengeschlagen haben wegen nem bisschen Geld. Bei einer Sache war ich auch damals dabei, wo mein Bruder und noch ein paar Kumpels von dem so nen älteren Mann, der war schon ein bisschen angetrunken, der kam dann von der Kneipentour wieder nach Hause, da ist mein Bruder eben hin und dann haben die den richtig zusammengeschlagen wegen 20 Euro. Der hat 20 Euro mitgehabt und dann haben sie ihn richtig kaputt getreten nur wegen 20 Euro. Und da ging das eigentlich schon langsam los, dass ich mir Gedanken darüber gemacht hab, was ich da überhaupt mach. Dann hab ich eigentlich langsam angefangen, aufzuhören, aber dann war's eigentlich schon zu spät. Ich hab dann wieder mich mit anderen Leuten eingelassen, ich wollt nen anderen Freundeskreis und bin dann eben zwar in nen anderen Freundeskreis reingerutscht, aber in denselben wieder. Die hatten dann auch wieder mit denen zu tun und waren gleich wieder da mit dabei.“

Der Fall Leo

Leo kam mit 11 Jahren aus Kasachstan. Seine Familie war seit drei Generationen immer wieder deportiert worden: die Großeltern als Kinder von Deutschland nach Sibirien, die Eltern ziehen von dort nach Kasachstan, schließlich Rückwanderung nach Deutschland. Bei den Kasachen galt die Familie als Russen (der Vater ist Russe), bei den Russen als Deutsche (die Mutter ist Deutsche). Die deutschen Großeltern mütterlicherseits kehren als erste nach Deutschland zurück und holen die ganze Familie nach. In Russland hat sein Vater als Ingenieur gearbeitet. Weil seine Diplome nicht anerkannt werden und er kaum deutsch spricht, arbeitet er heute als Fliesenleger.

L. wächst in einem relativ behüteten Elternhaus auf, in dem harte Arbeit, schulische und sportliche Leistungen als höchste Werte gelten. Auf dem Höhepunkt einer sportlichen Karriere als Kampfsportler fliegt er kurz vor dem Abitur unter dem Einfluss von Alkohol und einer außerschulischen Clique aus der Bahn.

Bis zum 11. Schuljahr besteht sein Alltag nur aus Schule, Arbeit, Training, Schule, Arbeit. Als Kind wird Leo mit Peitsche und Zuckerbrot erzogen. Bis heute ist sein Vater sein großes Vorbild. Mit 12 Jahren beginnt L. in der Nachfolge seines Vaters einen Kampfsport zu trainieren und gewinnt bald einen Wettkampf nach dem anderen. In der Schule hatte L. einen besten Freund, auch einen Russen. Auf Grund dessen wurden sie von ihren Klassenkameraden geschnitten und ausgegrenzt und zu gemeinsamen Festen nicht eingeladen. Mit 18 hat er sich seinen Führerschein selber verdient, ist volljährig und beschließt, dass ihm niemand mehr Vorschriften machen kann. Als ihm seine Eltern sagen: ‚Jetzt kannst du tun und lassen, was du willst.‘ schließt er sich der außerschulischen Russenclique dieses Freundes an, von der er-

zählt: „Es hat Spaß gemacht. Es war dieses einfach feiern. Ich kannte das noch gar nicht. Feiern, Alkohol, die Hemmung fällt und dann unterhältst du dich mit deinem Gegenüber, mit dem du am Feiern bist, sprich am trinken. Ich rede jetzt einfach vom Trinken. Musik, Mädchen, Tanzen, komplett neu...“ Er trinkt viel, feiert, prügelt sich in Discos, kommt in die Zeitung, wird aus seinem Sportverein ausgeschlossen, trinkt aus Frust noch mehr und legt sich mit allen Autoritäten seines bisherigen Lebens an.

„... Ich hab mich mit einem Lehrer gestritten. Er hat mich wegen einem Kaugummi an einem Tag zweimal vorgewarnt. Ich hab's nicht ernst genommen. Beim dritten Mal hat er mich mit zum Direktor genommen... Und der Direktor hat gefragt: ‚Ja, was ist los?‘, hat ihm der Lehrer erklärt: ‚Ja, der hört nicht auf mich. Ich hab dir gestern gesagt, du sollst Kaugummi sein lassen, ich hab dir heute zweimal gesagt, mach bitte das Kaugummi weg.‘ Der Direktor meinte: ‚Okay, da müssen wir was tun. Du kannst nach Hause gehen.‘ Das war die 2. Stunde und ich hatte noch vier Stunden vor mir. Mathe, Physik, Chemie hatte ich noch vor mir. Ich hab das gar nicht geglaubt, ich kann nach Hause gehen. Für mich hieß es immer: Schule ist Pflicht. Du kannst da nicht einfach schwänzen oder so. Das darfst du nicht. ...Ich hatte da schon den Führerschein..., hab dann ein paar Runden gedreht, einfach so, Gas gegeben, ich hab das Auto gequält. Ich hab meine Wut am Auto ausgelassen... Bin dann zu Freunden gegangen... Die haben gesagt: Och, macht nichts. Komm jetzt. Wodkaflasche und dann ist's vergessen. Wodkaflasche und dann war's Mitternacht. Lass uns mal in den Park gehen. Okay, wir gehen in den Park. Und dann: ‚Ey, hör mal, die (andere Jugendliche) machen wieder Stress... Ja, und das kam mir natürlich ganz recht. Dacht ich mir, okay, jetzt kann ich meine Aggressionen abbauen. Wer macht hier Stress? Da sitzen so ein paar Jungens, die haben gesehen, dass wir nur zu dritt sind. ‚Ja, was willst du hier?‘ Gar nicht lange überlegt, bamm. Wie waren zu dritt und da ich schon angetrunken war, hab ich gar nicht gemerkt, dass die zurückgetreten sind. Ich stand alleine vor denen. Und durch diese Kampferfahrung, die ich vorher hatte, war es für mich problemlos... Ich hab insgesamt drei Jungens geschlagen. Mit drei einfachen Tritten lagen die da. Und die anderen haben natürlich nichts mehr gemacht. Und die anderen standen da und es ging ruck zuck. Die ganze Clique: Ey, hier Karate Kid, und was weiß ich. Und du hast sofort Ansehen von den Älteren bekommen. Diese Erniedrigung, die ich am Freitag erlebt habe, durch den Lehrer, die hab ich jetzt wieder gut gemacht durch den Respekt, den ich jetzt übers Wochenende geschafft habe. Und in dem Moment hätte ich mich, wenn ich reifer gewesen wäre, stoppen sollen. Aber da hab ich mich so abgehoben gefühlt. Ich habe dann von Freitag bis Montag durchgefeiert, nicht gefeiert, gesoffen, richtig gesoffen.“ Ab dieser Woche schwänzt er die Schule, erst stundenweise bei diesem Lehrer, dann tageweise. Es gibt mehr Schlägereien und Anzeigen. Er verliert seine Freundin, bricht die Schule ab, sucht sich einen Job in Frankfurt und fängt sich wieder. Dann kommt das Strafverfahren und er geht wegen schwerer Körperverletzung für 2 Jahre in den Knast.

Der Fall Mario

Mario wurde im 1. Schuljahr mit der Diagnose ADS ausgeschult. Er ist wegen räuberischer Erpressung und Raub zu 6 Jahren Jugendstrafe verurteilt. Angesichts seines nach wie vor unstillbaren Bewegungsdrangs ist der Knast die Hölle für ihn.

„In der Schule, das fing dann alles so an, ich war in der Schule und so und dann haben die Lehrer halt gemeint, ich bin halt mitten in der Klasse aufgestanden, während die Unterricht gemacht haben und hab dann halt gesagt: Ich geh jetzt raus, mach Pause. Und dann hat die Lehrerin gesagt: Was ist mit dir los? Das kannst du doch nicht machen. Dann hab ich gemeint: Das werde ich jetzt doch tun. Und hab meinen Trotzkopf durchgesetzt und bin einfach in die Pause ganz alleine. Ich habe halt lauter Blödsinn gemacht, hab Papier auf die Tafel geworfen und Kreide hab ich mir eingesackt und hab die dann auf die Tafel geworfen, hab Hampelmann gespielt.“ Er wird von einem Psychologen der Uni Frankfurt diagnostiziert und auf eine Privatschule für Verhaltensgestörte überwiesen. Weitgehend auf staatliche Kosten wird er sechs Jahre lang morgens um 7h mit dem Taxi zuhause abgeholt und um 17h wieder zurückgebracht.

Schon als kleines Kind wurde er wegen seiner Zappelerei mit Gewalt von seinem Vater, einem Sizilianer, zur Ruhe gebracht. Er wird mit dem Gürtel geschlagen, er „hat Steine auf mich geworfen und so Sachen und auch mit der Faust ins Gesicht und so... also hart gewesen, ... richtig halt so sizilianisch. Wissen Sie, was ich meine? Ohne großartig Palaver zu machen oder so, auch vor andern Kindern. Ich mein, ich sag das nicht gern, weil ich meinen Vater nicht schlecht machen will, aber als mein Vater jung war, war er ein Arschloch. Ein richtiges. Ich weiß nicht, wie meine Mutter das aushalten konnte, weil er war ja noch schlimmer als irgend so ein Moslem gewesen früher. Er hat meiner Mutter alles verboten und so und wenn ich was gekauft gekriegt hab, hat meine Mutter den Ärger gekriegt. Der hat meine Mutter zwar nie gehauen oder so, dass sie jetzt blaue Flecken gehabt hat. Aber er hat schon meine Mutter auf den Boden geworfen und so und hat meine Mutter dann weggeschubst. Dann hab ich mich ins Bett verkrochen und dann hat er schon den Gürtel in der Hand gehabt und dann hat er mich aus dem Bett gezogen und hat mich dann ausgepeitscht mit dem Ding... Da war ich auch so fünf, sechs. Ich kann nur sagen, das erste Mal war die Heizung, also, die Finger auf die Heizung. Wir haben so einen Grillofen zu Hause gehabt und da hab ich mit Feuer gespielt und dann hat er den Finger genommen und hat ihn so draufgehalten. Dann hab ich mir dann die Finger so verbrannt gehabt. Ich kann mich auch nicht an alles erinnern. Es war, wenn ich so sage, wie viel Schläge ich in meinem Leben gekriegt hab, dann waren es 300 Mal gewesen, vielleicht 150, 200, 300, ich kann's nicht sagen. Wegen jeder Kleinigkeit auch: ‚Papa, Papa, krieg ich das?‘, ‚Nein, sei jetzt ruhig‘, ‚Och bitte‘. Dann hatte ich schon die fünf im Gesicht sitzen gehabt.“

Auch in der Privatschule wird er von Lehrern misshandelt. „Von einem, da kann ich mich gut dran erinnern. Der hat immer gesagt zu meinen Eltern, es wäre halt sein Stil, Kinder zu schlagen. Mein Vater hat gemeint zu dem ‚Ja, das macht ja nix‘ und so, das brauchen die und lauter so Sachen... Auf jeden Fall hat er gesagt: ‚Steh auf, Freundchen‘. Und wenn man dann aufgestanden ist, hat er einem in den Magen geboxt. Einem hat der einen Schlüsselbund an den Kopf

geworfen. Das war schon ne krasse Zeit, weil diese Zeit in ...in dieser Privatschule, das waren schon Leute, die richtig neben der Kappe waren.“

Als 14-jähriger wird er wieder in öffentlichen Schulen beschult, macht seinen Hauptschulabschluss und beginnt eine Lehre. Er hat Streit mit einem anderen Lehrling, haut ab, verliert seinen Ausbildungsplatz und schließt sich einer Clique an, die zunächst Handtaschen klauen und dann Raubüberfälle verüben. Nach einer Prügelei mit seinem Vater fliegt er zu Hause raus. Nach einem kurzen Haftaufenthalt beschließt er, zu seinen Großeltern nach Sizilien zu fahren. Mit dem Großvater bekommt er auch gleich Streit. „Mein Opa war auch auf Gewalt aus. Mein Opa hat getrunken und so, viel Rotwein. Dann hat er eigene Winzereien und hin und her. Außerdem meine Oma ist verkalkt, also so mit den Nerven am Ende, weil die schon so alt ist. Und da haben die sich auch den ganzen Tag gestritten und so. Die Leute aus dem Dorf haben schon über mich getuschelt: Was macht der hier? Der ist ja schon so lange hier. Der arbeitet nie. Und da hat mein Opa meine Oma geschlagen und da bin ich dazwischen gegangen. Da hab ich meinen Opa auf den Boden geworfen und von dem Tag an hat mein Onkel gesagt, der eine Metzgerei besitzt, ich sollte wieder nach Deutschland gehen. Und das hab ich dann auch gemacht.“ Nach 8 Monaten in Sizilien kommt er zurück, treibt sich 2 Monate auf Zeltplätzen herum, um einer Verhaftung wegen früherer Raubüberfälle zu entgehen und stellt sich schließlich auf Anraten seines Anwalts. Weil er in Ausbildung ist, sitzt er in Jugendhaft.

Der Fall Silvia

Sylvia, Anfang 30, lebt als alleinerziehende Mutter von zwei Kindern von Hartz IV. Ihr Vater stammt aus dem ehemaligen Jugoslawien und ist seit einem schweren Autounfall vor 10 Jahren schwerbehindert und arbeitslos. Ihre Mutter, eine Nordhessin, leidet seit langem an einer Erkrankung der Schilddrüse mit Niereninsuffizienz und Herzproblemen. Die Eltern der Mutter, Silvias Großeltern, haben den Kontakt mit ihrer Tochter, Silvias Mutter abgebrochen.

S. hat einen 9-jährigen und einen 4-jährigen Sohn von zwei verschiedenen Vätern, einer mit Migrationshintergrund. Beide Ehen sind gescheitert. Beide Väter sind arbeitslos und haben inzwischen mit anderen Frauen andere Kinder. Keiner der Väter zahlt Unterhalt. Von einem der Väter hat sie außerdem noch Schulden übernommen.

S. hat einen Realschulabschluss gemacht und danach eine drei-jährige Ausbildung im kaufmännischen Bereich absolviert, aber vor allem wegen ihrer Kinder nie gearbeitet.

Als sie erfährt, dass ihre jüngste Schwester, sie ist die älteste von drei Töchtern, mit ihrem derzeitigen Freund ins Bett geht, stellt sie diese bei den Eltern zur Rede. Es kommt zu einer Schlägerei. Die Eltern stellen sich auf die Seite der Schwester, ihrem Lieblingskind. S. dreht durch und fährt in den Wald, um sich zu erhängen. Vorher schickt sie noch eine Abschieds-SMS an die andere Schwester, die die Polizei alarmiert. Sie wird rechtzeitig gefunden. Inzwischen haben ihre Eltern den größeren Jungen zu sich geholt und weigern sich, ihn wieder herauszugeben.

Das Jugendamt leitet ein Vormundschaftsverfahren für die Kinder ein, eine Pflegefamilie wird gesucht. S. will die Kinder lieber dort sehen als bei ihren Eltern.

Im nachbarschaftlichen Umfeld hat S. Kontakt mit einer psychotherapeutisch vorgebildeten, älteren Frau, die sie in langen Gesprächen zunächst stabilisiert und dann an einen ärztlichen Psychotherapeuten vermittelt. Mit dessen Unterstützung und regelmäßigen Besuchen einer Sozialarbeiterin kann sie die Kinder behalten. Sie besucht einen vom Landkreis angebotenen Erziehungskurs und erhält in der Familie wöchentlich Erziehungsberatung, in denen sie vor allem lernt, Konflikte anders als mit Schimpfen und Schlägen zu lösen. Sie sagt: „Ich habe nie erfahren und gewusst, dass man auch loben kann.“ Auch die Kinder zeigen plötzlich Gefühle gegenüber ihrer Mutter und blühen in den neu eingeführten Kuschelphasen sichtlich auf. S. entwickelt wieder etwas Selbstbewusstsein.

Auf Veranlassung des Arbeitsamts ist S. arbeitslos gemeldet, um sich in vom Arbeitsamt bezahlten Kursen weiterqualifizieren zu können, zunächst im Schreiben von Bewerbungsbriefen. Auf Rat ihres Psychotherapeuten strebt sie eine dreijährige Ausbildung zur Altenpflegerin an. Sie muss ihren Alltag völlig neu strukturieren. Alle beteiligten Institutionen auf kommunaler und Landkreisebene, Sozialamt, Jugendamt, Arbeitsamt und Kindergarten kooperieren reibungslos. Nur die Lehrerin vermeidet jeden persönlichen Kontakt mit ihr.

„Risikomarker“ und pädagogische Haltung

In den geschilderten (und vergleichbaren) Fällen kann -auch- von einem eklatanten Versagen der Schule und der Lehrer gesprochen werden, die jeweils von einem bestimmten Fehlverhalten ausgegangen waren, ohne den familialen und sozialen Kontext der Jugendlichen ins Auge zu fassen. Deshalb geht es zunächst und vor allem auch darum, andere *pädagogische Aufmerksamkeitshaltungen* als Teil einer professionellen pädagogischen Haltung auszubilden, sog. „Risikomarker“ frühzeitig zu erkennen, darauf zu reagieren und im Blick auf absehbare, weitere Folgen präventiv einzugreifen.

Dazu gehört vor allem

- die Spuren körperlicher oder seelischer Misshandlungen bei Kindern und Jugendlichen zu erkennen und ihren Ursachen nachzugehen,

- Schulschwänzen und Schulverweigerung als Ausdruck einer Notlage zu verstehen und den familiären und sozialen Kontext, in dem diese Notlage entstanden ist, aufzuklären,
- Alkohol- und Drogengebrauch bei Kindern und Jugendlichen nicht hinzunehmen, sondern durch Aufklärung und soziale Ächtung aktiv entgegenzutreten,
- auf kommunaler Ebene darauf hinzuwirken, dass keine sozialen, kulturellen oder ethnischen Ghettos entstehen.

Im Einzelfall, und immer werden Einzelfälle der Ausgangspunkt sein, sollten Lehrer

- frühzeitig den Kontakt mit Kollegen, Schulleitung und Eltern aufnehmen,
- das Jugendamt und die schulpsychologischen Dienste einschalten,
- gegebenenfalls wichtige Schlüsselpersonen im sozialen Umfeld (Jugendzentrum, Sportverein, Kirchen, kommunale Verwaltung, Ärzte) beratend mit einbeziehen.

Last but not least muss in der Öffentlichkeit, nicht zuletzt in und durch die lokalen und regionalen Printmedien darauf hingearbeitet werden, Kinder und Jugendliche in problematischen Lebenslagen nicht als individuelle Problemfälle zu betrachten oder gar mit einem sozialen Label zu versehen (,Asoziale', ,Ausländer'), die ausgegrenzt, abgeschoben und eingesperrt werden müssen, - und sei es auch mit der besten Absicht, ihnen zu helfen -, sondern dazu beizutragen, dass sie ihre verfassungsmäßigen Grundrechte auf Bildung und freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit wahrnehmen können. Dazu bedarf es auf allen Ebenen (Kindertagesstätten, Grundschulen, weiterführende Schulen, Berufsausbildung, allgemeine soziale Dienste, kommunale Jugendarbeit, Vereine, Kirchen etc.) und in allen Politikbereichen (soziale Grundsicherung, Bildung, Justiz, Wohnungsbau, Gesundheitswesen) eines grundlegenden Umdenkens: weg von individuumzentrierten Interventionen und hin zu lokalen und regionalen Netzwerken sozialer Prävention.

Lehrerinnen und Lehrer sind herausgefordert, neue pädagogische und kommunikative (und interkulturelle) Kompetenzen zu entwickeln. Ihr Selbstverständnis als Lehrer darf sich nicht länger auf die Vermittlung von Wissen beschränken. In den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen treten ihnen nicht - mehr oder weniger leistungsstarke und mehr oder weniger verhaltensauffällige - *Schüler* entgegen, sondern *'ganze' Menschen* mit einer einmaligen Biographie, geprägt durch ein ganz spezifisches familiäres und soziales Milieu.

Professions- und institutionsspezifische Sichtweisen, Sozialarbeiter vs. Lehrer, Kindertagesstätte vs. Schule, sind hier nur begrenzt hilfreich. Wichtiger ist die innere pädagogische Haltung, in der Erwachsene Kindern und Jugendlichen in problematischen Lebenslagen gegenüber treten.

Entscheidend ist, ob sie als ‚Fälle‘ mit einer Akte begangener und zu erwartender künftiger sozialer Verstöße, Vergehen oder Verbrechen betrachtet werden oder als Menschen, die daran gescheitert sind, die sozial akzeptierten Mittel und Ausdrucksformen zu finden, um ein elementares menschliches Bedürfnis zu erfüllen: nämlich als Individuen wahrgenommen zu werden und sich einer Gemeinschaft zugehörig fühlen zu können. Im Grunde kommt es also darauf an, sie nicht auszugrenzen, *weil* sie etwas getan haben, - kein Mensch tut etwas, um ausgegrenzt zu werden -, sondern ihnen den sozialen Rückhalt zu bieten, in dem sie das erfahren, was sie suchen, nämlich liebevoll angenommen und als Person akzeptiert zu werden. Dies bedeutet keineswegs, falsches Verhalten zu entschuldigen oder zu billigen. Im Gegenteil: Nur auf der Basis des vollen Respekts, des inneren Annehmens können auch äußerlich konsequente Grenzen gesetzt und durchgesetzt werden.¹⁰

Solche pädagogische Haltungen auszubilden und einzuüben, muss im Zentrum einer zeitgemäßen Lehrerbildung stehen.¹¹

¹⁰ vgl. Jane Nelsen, *Kinder brauchen Ordnung. Praktische Grundsätze für die Erziehung*, München (Goldmann) 1992; Michael Köditz, *Wenn Kinder schwierig sind, Eine Hilfestellung für Eltern, Lehrer und Erzieher*, dtv, 2004

¹¹ vgl. Heinrich Dauber, *Grundlagen Humanistischer Pädagogik*, Klinkhardt (Bad Heilbrunn), 1997; Benno Hafenecker/ Peter Henkenborg/ Albert Scherr (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung*, Wochenschau Verlag, Schwalbach Tu., 2002