

**Schulversuch
„Verlässliche Halbtagsgrundschule“
des Landes Berlin**

**Vierter Zwischenbericht
der Wissenschaftlichen Begleitung
„Schule im sozialen Brennpunkt“**

März 2001

© Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der HdK
Postfach 12 05 44, 10595 Berlin, Tel.: 030-31852634, FAX: 030-31852382
abp@eugwiss.hdk-berlin.de

Hinweis: Die Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe
ist voraussichtlich ab Mai 2001 unter folgender neuer Anschrift erreichbar:

Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
Telefon 838-1

Kinder im sozialen Brennpunkt

Eine Lehrerin berichtet

Bülent ist seit dem Sommer in der 2. Klasse. Er kam aus Neukölln zu uns in die Schule. Er fiel gleich dadurch auf, dass er Lehreranweisungen nicht respektiert hat. Die Kontaktaufnahme zu Mitschülern erfolgte durch Provokation und zum Teil auch durch tätliche Angriffe. Er hat am Anfang jede Lernsituation vermieden, inzwischen vermeidet er nur noch Situationen, in denen er etwas schreiben soll. Er kann allein kaum arbeiten, er benötigt ständige Unterstützung.

Anna wohnt in einem Wohnheim für Asylbewerber. Sie kommt aufgrund von Kriegswirren in ihrer Heimat hierher. Sie ist sehr still und zurückhaltend. Im ersten Jahr hat sie fast gar nichts gesagt. Im zweiten Jahr wurde sie lebendiger und kesser. Wenn sie ein Problem hat, ist sie beleidigt und zieht sich zurück; man kommt nicht an sie ran und kann das Problem nicht lösen. *Anna* beteiligt sich am mündlichen Unterricht so gut wie gar nicht, arbeitet aber schriftlich mit, so dass ich in der Regel mitbekomme, was sie versteht und was nicht.

Hakan wirkt in der Klasse ein bisschen aufgedreht. Das hat einen schwierigen familiären Hintergrund: Mutter und Vater haben schon seit längerem Probleme. Alkohol und Gewalt spielen eine Rolle. Die Mutter ist auf offener Straße vom Vater im Beisein beider Kinder so verprügelt worden, dass jemand dazwischen gehen musste. *Hakan* hat alles mit angesehen. Seit einiger Zeit lebt eine Oma im Haushalt, die Mutter des Vaters, die vor zwei Jahren aus der Türkei gekommen ist. Sie kümmert sich um die Kinder, kann aber kein Wort Deutsch und hat auch keinen Außenkontakt. Ich wusste lange nicht, dass diese Oma existiert. Der Vater hat die Mutter rausgeschmissen, wurde mir gesagt. Er arbeitet seitdem auch nicht mehr. Ich habe ihn auch schon morgens betrunken in der Schule erlebt.

Jelina kam auch durch Kriegswirren hierher. Sie lebt in einer Familiendynastie mit jeder Menge kleine Geschwister. - Eines Abends saßen *Jelina* und drei weitere kleinere Geschwister in der Badewanne. Die Mutter hatte gleichzeitig die Waschmaschine laufen, Kochwäsche, und hatte den Abwasserschlauch in die Wanne gehängt. Dann kam das brühend heiße Wasser in die Wanne. *Jelina* ist aufgesprungen, ein Kind noch, die Kleinen kamen nicht raus. Sie haben um Hilfe geschrien. Die Mutter hat gesagt, ihr macht nur Quatsch. Sie hat sie nicht rausgezogen. Die drei kleineren Kinder sind im Krankenhaus gelandet, hochgradige Verbrennungen bei den Babys. *Jelina* hat immer wieder gesagt hat: „Wir haben geschrien, und sie hat uns nicht geglaubt!“

Das sind die persönlichen Geschichten von vier Kindern aus einer zweiten Klasse einer VHGSchule im sozialen Brennpunkt. Außer diesen vier Kindern gehen weitere 20 Kinder in dieselbe Klasse. Die Lehrerin kann zu fast jedem Kind eine vergleichbar dramatische Geschichte erzählen.

Inhalt

Vorwort	5
Für den eiligen Leser: Zusammenfassung der wichtigsten Befunde.....	7
1 Bildungspolitische Hintergründe und pädagogische Intentionen.....	12
2 Problembeschreibung.....	14
2.1 Stadtsoziologische Problemsicht.....	14
2.2 Problembeschreibung aus der Sicht der Schulen	17
2.2.1 Mangel an familialer Geborgenheit und Zukunftsperspektive	17
2.2.2 Der hohe Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in der Wohnbevölkerung.....	17
2.2.3 Der hohe Anteil von sozial deprivierten Familien am äußersten Rand der Gesellschaft.....	18
2.2.4 Die Konzentration von Kriminalität und Gewaltbereitschaft unter den Kindern und Jugendlichen im Wohn- und Schulumfeld.....	19
3 Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit.....	20
4 Maßnahmen	21
4.1 Maßnahmen der Schulverwaltung.....	21
4.1.1 Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache	21
4.1.2 Förderung von Schülerinnen und Schülern aus Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf.....	23
4.2 Maßnahmen der VHG-Schulen	24
4.2.1 Qualitätssteigerung des Unterrichts	25
4.2.2 Gestaltung des Schullebens	30
4.2.3 Kooperation mit außerschulischen Unterstützungssystemen und mit Einrichtungen im Stadtteil	34
5 Fazit	38
6 Empfehlungen.....	41
Anhang	45
Unterrichtliche Maßnahmen	45
Verbesserung des Schullebens.....	47
Kooperationsformen mit außerschulischen Partnern.....	49
Tabellarische Übersicht zur Verteilung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bzw. von Kindern aus sozial-benachteiligten Familien.....	53

Vorwort

Mit Beginn des Schuljahres 1998/1999 hat die damalige Senatorin für Schule, Jugend und Sport des Landes Berlin im Rahmen des Programms „Grundschulreform 2000“ einen landesweiten Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ aufgelegt. Der Schulversuch umfasst sieben Teilbereiche:

- Flexibilisierung des Schuleintritts
- Veränderter Schulanfang
- Einführung einer verlässlichen Halbtagsgrundschule
- Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs
- frühe Begegnung mit einer ersten Fremdsprache
- Computer in den Schulen
- Pädagogik für Schulen im sozialen Brennpunkt.

Im ersten Jahr beteiligten sich 25 Grundschulen an diesem Versuch („VHG-I-Schulen“); zum Schuljahresbeginn 1999/2000 sind weitere 20 „VHG-II-Schulen“ hinzugekommen.

Der Schulversuch wird von der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Hochschule der Künste Berlin wissenschaftlich begleitet. Die Entwicklungen in den Teilbereichen „Veränderter Schulanfang“, „Einführung einer verlässlichen Halbtagsgrundschule“, „Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs“ sowie „Schulen im sozialen Brennpunkt“ werden vom Team der Wissenschaftlichen Begleitung beobachtet, dokumentiert, analysiert und interpretiert.

Zu den Teilbereichen „Veränderter Schulanfang“ sowie „Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs“ haben wir im Februar 2000 einen ersten Zwischenbericht veröffentlicht. Ein zweiter Bericht zur „Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs“ liegt seit September 2000 vor. Der dritte Zwischenbericht „Einführung einer Verlässlichen Halbtagsgrundschule“ ist im März 2001 erschienen.

Der hier vorliegende vierte Zwischenbericht zum Themenbereich „Schule im sozialen Brennpunkt“ ist als erste Bilanz dieses besonderen pädagogischen Handlungsfeldes in 21 von 45 VHG-Schulen im sozialen Brennpunkt zu werten.

Dazu trafen sich die Schulleitungen aus den benannten 21 Schulen im sozialen Brennpunkt in den Schuljahren 1998/99 bis 2000/2001 unter der Moderation der Wissenschaftlichen Begleitung zu insgesamt fünf Sitzungen. Zwei Sitzungen dienten dem Erfahrungsaustausch zu den möglichen Ursachen besonderer pädagogischer Probleme in den Brennpunktschulen. In zwei weiteren Sitzungen sammelte die Wissenschaftliche Begleitung Beispiele entwickelter und durchgeführter Einzelmaßnahmen zur Integration und Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bzw. von Kindern aus sozial-belasteten Familien.¹ In einer fünften Sitzung wurde das von der Wissenschaftlichen Begleitung zusammengestellte Material gemeinsam gesichtet und analysiert. Darüber hinaus kamen im Schuljahr 1998/1999 und 1999/2000 Fragebögen zum Einsatz, mit deren Hilfe – ergänzt durch Schulbesuche und Inter-

¹ Die Zusammenstellung der Maßnahmen ist im Anhang aufgeführt.

views mit den Schulleitungen und einigen Lehrerinnen - die Ausgangsbedingungen der Einzelschulen erfasst wurden.

Der vorliegende Bericht benennt zuerst die bildungspolitischen Hintergründe und pädagogischen Intentionen des Grundschulreformprogramms. Anschließend definieren wir stadtsoziologische Kriterien eines „Sozialen Brennpunktes“. Diese Einschätzung basiert auf Aussagen von vier Gutachten zur Berliner Stadtentwicklung.² Danach folgt eine Problembeschreibung aus grundschulpädagogischer Sicht. Diese bezieht sich sowohl auf die allgemeine Forschungslage als auch auf die Erkenntnisse der Schulleiterinnen und Schulleiter jener „Schulen im sozialen Brennpunkt“, die am Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ teilnehmen. Vor dem Hintergrund der Problembeschreibung versuchen wir anschließend eine Bestandsaufnahme der Ressourcensteuerung für den Nachteilsausgleich. Abschließend benennen wir die Maßnahmenbündel des pädagogischen Umgangs mit den je spezifischen Problemlagen an den Einzelschulen und werden diese vor dem Hintergrund der Zielvorgaben des Grundschulreformprogramms 2000 kritisch bewerten.

Eine Zusammenfassung des Berichtes für den eiligen Leser haben wir vorangestellt. Unser Bericht ist als Gesprächsanlass gedacht. Deshalb sind Rückmeldungen aller Art sehr erwünscht.

Prof. Dr. Jörg Ramseger

Dr. Annette Dreier

Dr. Diemut Kucharz

Dr. Bernd Sörensen

² (1) Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Umweltschutz und Technologie (Hrsg.): Sozialorientierte Stadtentwicklung. Gutachten im Auftrag der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Umweltschutz und Technologie. (Bearbeitet von Häußermann, Hartmut und Kapphan, Andreas u.a.) Berlin 1998;

(2) Sozialstrukturatlas Berlin 1997. Eine disaggregierte statistische Sozialraumanalyse, herausgegeben von der Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales Berlin, Referat Gesundheits- und Sozialstatistik, Gesundheitsberichtserstattung, Epidemiologie, Gesundheitsinformationssysteme (Bearbeitet von Hermann, Sabine, Imme, Uwe und Meinlschmidt, Gerhard, Berlin 1997);

(3) Sozialstrukturatlas Berlin 1999. Eine soziale Diagnose für Berlin. Berlin 1999, herausgegeben von Meinlschmidt, G./ Brenner, M.H.;

(4) Senatsvorlage 2077/99: Bericht zur Entwicklung einer gesamtstädtischen Strategie zur Entschärfung sozialer Konflikte besonders belasteter Stadtquartiere, Aktionsprogramm ‚Urbane Integration - 1. Stufe‘ und zur Sozialorientierten Stadtentwicklung: Einrichtung von integrierten Stadtteilverfahren - Quartiersmanagement - in Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf, Berlin, 30.3.1999.

Für den eiligen Leser: Zusammenfassung der wichtigsten Befunde

Kurzdarstellung: Problemhintergrund

Gesamtgesellschaftliche Entwicklungen auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt und die daraus resultierenden Wanderungsbewegungen im großstädtischen Ballungsraum führen zu einer sozialen Entmischung in einzelnen Stadtquartieren. So entstehen soziale Brennpunkte mit problematischen Lebensverhältnissen, die in ihrer Besonderheit und Kumulation insbesondere in den Innenstadtquartieren der westlichen Bezirke Berlins anzutreffen sind. In den Großraumsiedlungen am östlichen Stadtrand Berlins ist seit einigen Jahren eine selektive Wanderungsbewegung zu beobachten, die die dortige soziale Zusammensetzung der Bevölkerung nachhaltig verändert. Die Wohnungen in der „Platte“ werden von erwerbstätigen, bildungsinteressierten Menschen verlassen; Familien, die auf laufende Hilfen zum Lebensunterhalt angewiesen sind, ziehen nach.

Solche Lebensbedingungen haben Einfluss auf die Entwicklung und das Verhalten der Kinder in den dort gelegenen Schulen. Daraus ergeben sich besondere Ausgangslagen für die Organisation des Schullebens und für die Durchführung von Unterricht:

- Viele Kinder sind nicht ausreichend auf die Erfordernisse der Schule vorbereitet. Von Chancengleichheit kann keine Rede sein.
- In den Schulen in sozialen Brennpunkten der Innenstadtbezirke im Westteil Berlins konzentrieren sich die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprachen. Mehr als 2/3 dieser Kinder benötigen Entwicklungs- und Sprachförderung.³ Die Mißerfolgsquote dieser Kinder in der Schule ist abenteuerlich hoch.
- Die Aggressionsbereitschaft steigt, während Konzentration und Lernbereitschaft abnehmen.
- Die Pädagoginnen⁴ an Schulen im sozialen Brennpunkt sind überdurchschnittlich in Anspruch genommen. Sie arbeiten mit großem Engagement und Einsatz für die Kinder und bewirken bei vielen von ihnen erhebliche individuelle Lern- und Leistungszuwächse. Allerdings werden diese Erfolge von der Öffentlichkeit, die allzu oft nur die Übertrittsquoten zum Gymnasium als alleinigen Maßstab pädagogischen Erfolges heranzieht, nicht angemessen gewürdigt. Viele Lehrerinnen in den Schulen in sozialen Brennpunkten leiden unter der geringen öffentlichen Anerkennung ihrer pädagogischen Arbeit.

³ Im Berliner Bezirk Wedding wurde im Jahr 2000 an allen Grundschulen eine Sprachstandsmessung durchgeführt. Demnach können lediglich 23 Prozent der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache dem Unterricht in deutscher Sprache problemlos folgen. 32 Prozent von ihnen weisen erhebliche Sprachdefizite auf und für weiter 42 Prozent gilt das festgestellte Sprachdefizit nur als *ein* Indikator einer umfassenden Entwicklungsverzögerung. (Abschlußbericht „Bärenstark“, Sprachstandsmessung an Weddinger Grundschulen, Berlin 2001).

⁴ Da in der Grundschule 85 Prozent der Lehrkräfte Frauen sind, benutzen wir zur Bezeichnung der Grundschullehrkräfte überwiegend die weibliche Form. Die männlichen Kollegen sind dabei selbstverständlich immer mit gemeint.

Kurzdarstellung: Maßnahmen

Mit der Teilnahme am Modellversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ haben die 45 Modellversuchsschulen zusätzliches Personal erhalten: zehn zusätzliche Lehrerstunden pro Zug; hinzu kamen für die Schulen in den westlichen Bezirken je nach Größe der Schule zwei bis vier Erzieherstellen. Die Schulen in den östlichen Bezirken erhielten im Januar 2000 eine zusätzliche Erzieherstelle.

Hinzu kommen jene Mittel zum Nachteilsausgleich, die seit jeher vom Schulträger als Ressourcenpool bereitgestellt werden. Der Anteil zusätzlicher Pädagogenstellen wird allerdings von Jahr zu Jahr geändert. Seit dem Schuljahr 1999/2000 unterscheidet der Schulträger nur noch zwischen zwei Förderkontingenten: der *Zusatzzumessung zur Förderung von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache* sowie dem *zusätzlichen Kontingent zur Förderung von Schülern aus Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf*. Durch Umverteilungen und Kürzungen in den vergangenen Jahren ist das Kontingent dieser zusätzlicher Personalstunden an den Grundschulen zum Teil erheblich reduziert worden.

Mit den Mitteln aus dem Programm „Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache“ sollen die Kurse „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) und die Einrichtung von Förderklassen für Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnissen finanziert werden.

Die Mittel zur Förderung von Schülern aus Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf dienen u. a. der Einrichtung von Schulstationen und Schülerclubs, der Durchführung von Angeboten zur innerschulischen Behandlung von Konflikten im Rahmen der Gewaltprävention, der Einrichtung betreuter Hausaufgabenzimmer zur Aufarbeitung von Lerndefiziten und der Finanzierung weiterer außerunterrichtlicher Projekte wie beispielsweise Computerkurse, Schulhausgestaltung und Schulhofbegrünung, Theaterprojekte sowie zahlreiche vor- und nachmittägliche Betreuungsangebote.

Darüber hinaus werden den Schulen in sozialen Brennpunkten keine weiteren Personalstellen gewährt.

Kurzdarstellung: Erfolge

Aus vielen Schulen ist berichtet worden, dass die Teilnahme am Modellversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ in den Kollegien einen Innovations- und Entwicklungsschub ausgelöst hat.

Die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulen im sozialen Brennpunkt haben ihre Schule von der Unterrichtsanstalt zum Lern- und Lebensraum für Kinder umfunktioniert. Dafür haben sie vielfältige Kooperationspartner gewonnen. Vielerorts konnte das Schulhaus verschönert werden, Schulhöfe wurden begrünt und für die Nachbarschaft geöffnet. Insgesamt konnte so die Lebens- und Lernqualität in der Schule verbessert werden. Die Pädagoginnen haben dort neue Förderkonzepte entwickelt, Tagesabläufe neu rhythmisiert, Schülerclubs und Schulstationen konzeptioniert und die Formen der Partizipation von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern reformiert.

Die besonderen Lern- und Lebenssituationen der Kinder in den Schulen in sozialen Brennpunkten sind indes dermaßen komplex und kompliziert, dass sich die pädagogischen Erfolge kaum auf einzelne Maßnahmen rückführen lassen. Erst die *Bündelung* vieler Einzelmaßnahmen führt dazu, den Unterricht und das Schulleben so gestalten zu können, dass Kin-

der mit schweren Lebens- und Lernproblemen regelmäßig in die Schule kommen und aktiv am Unterricht teilnehmen.

Auf die Erfolge jener Maßnahmen, die im Rahmen des Modellversuchs erprobt wurden, kann jedoch schon jetzt hingewiesen werden: Die veränderte *Rhythmisierung* des Unterrichtsablaufes, der *verbindliche Wahlunterricht* (WUV), und die Einrichtung des *verlässlichen Betreuungsangebotes* beinhalten Chancen des veränderten Umgangs mit Lerngruppen und mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, die sich besonders günstig auf die Gestaltung von Unterricht und Schulleben auswirken konnten.⁵

Um die Kinder mit ihren sehr unterschiedlichen Lernausgangslagen individuell zu fördern und gleichzeitig die Klassengemeinschaft zu stärken, haben viele Pädagoginnen einen binnendifferenzierenden Unterricht konzipiert. Die zusätzlichen Stunden in den Klassenstufen 1 und 2 kommen diesem Konzept entgegen, weil nun mehr Zeit für einzelne Fördermaßnahmen und für die Bearbeitung von Konflikten innerhalb der Klassengemeinschaft zur Verfügung steht.⁶

Durch die Integration der Erzieherinnen in den Unterricht bemühen sich mehr Pädagoginnen um die Förderung der Kinder. Dadurch konnte die Qualität des Unterrichts insgesamt gesteigert werden.

In den von den Erzieherinnen eingerichteten Räumen für die außerunterrichtliche Betreuung können viele Kinder außerhalb der Unterrichtszeiten allein oder in Gruppen spielen. Hier kommen Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters und aus unterschiedlichen Ethnien zusammen und spielen und arbeiten gemeinsam. Das Angebot der Erzieherinnen ist somit gleich doppelt wirksam: Zum einen erhöht es die Aufenthaltsqualität der Schule für die Kinder, zum anderen tragen die Aktivitäten in den Betreuungsräumen zum ungesteuerten Erwerb der deutschen Sprache bei.

Viele Eltern von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache suchen die Räume der Erzieherinnen auf. Dort finden sie Unterstützung in Erziehungsfragen und Hilfe bei der Bewältigung kleiner Alltagsprobleme.

Auf den mehrmalig durchgeführten Sitzungen der Schulleitungen der Schulen im sozialen Brennpunkt fand stets ein reger und intensiver Erfahrungsaustausch statt. Diese schul- und bezirksübergreifende Aussprachen haben dazu geführt, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter zukünftig gemeinsame für eine Verbesserung des Ansehens und der pädagogischen Wirklichkeit der Schulen in sozialen Brennpunkten eintreten.

Kurzdarstellung: Probleme

Immer mehr vormals familientypische Erziehungsaufgaben wie z.B. Ernährung, soziale Bindung und Vermittlung sozialer Regeln müssen heute von den Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule übernommen werden. Das Unterrichten in den Schulen in sozialen Brennpunkten

⁵ Wir haben hierüber erst kürzlich ausführlich berichtet. Vgl.: Dritter Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung: „Einführung einer verlässlichen Halbtagsschule“, Berlin: März 2001.

⁶ Vgl.: Erster Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung vom Februar 2000.

findet demzufolge unter erschwerten Bedingungen statt. Schulpädagogik ohne begleitende Sozialpädagogik funktioniert hier nicht.

Das Maß der zur Verfügung stehenden Mittel reicht noch nicht aus, Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, Kinder aus sozial-benachteiligten Familien und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf entsprechend ihrer je spezifischen Lernausgangslagen in angemessener Weise zu fördern. Vieles wird dem pädagogischen Personal ohne die Gewährung von Sondermitteln aufgebürdet. Angesichts der hohen Konfliktrate in den Klassen und der äußerst heterogenen Zusammensetzung in den Lerngruppen ist insbesondere der Anteil der Stunden, die im Team-Teaching angeboten werden können, immer noch viel zu niedrig. Auch die Hinzunahme der wenigen Erzieherinnen reicht bislang nicht aus, diesen Mangel auszugleichen.

Viele Kooperationen mit außerschulischen Unterstützungssystemen und Einrichtungen im Wohnumfeld der Kinder sind bislang vorwiegend dem außergewöhnlichen persönlichen Engagement einzelner Pädagoginnen und Pädagogen zu verdanken. Verlässliche Strukturen für die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe sind noch weithin die Ausnahme.

Schulstationen, Schülerclubs oder auch andere Betreuungseinrichtungen insbesondere für die Kinder aus den Klassenstufen 5 und 6 wurden meist von Beschäftigungsgesellschaften für Langzeitarbeitslose gegründet. Das von diesen Gesellschaften bereitgestellte Personal genügte jedoch in den meisten Fällen in keiner Weise dem Anspruch des professionellen Umgangs mit schwierigen Schülern. Vielerorts fungieren diese Einrichtungen lediglich als „Überdruckventil“. Eine nachhaltig wirksame Schulentwicklung ist auf der Grundlage solcher fragiler und unprofessioneller Arbeitsverhältnisse nicht möglich.

Es gibt noch kein verlässliches Instrumentarium zur Feststellung des Sprachstandes von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache. Oftmals greifen die Schulleitungen auf informelle Verfahren zurück oder nutzen die persönlichen Erfahrungen der Fachkolleginnen.

Es unterrichten viel zu wenige Lehrerinnen, die die Herkunftssprachen der Kinder beherrschen. Die DaZ-Lehrerinnen erhalten zwar eine Zusatzqualifikation für den Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache. Diese Fortbildungsmaßnahme beinhaltet aber überwiegend Themen aus der Sekundarstufe I; interkulturelle Inhalte werden kaum vermittelt.

Das Sprachförderkonzept „DaZ“ bezieht nur in geringem Maße die Kompetenzen und die unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder mit ein. Außerdem fallen die Stunden für den DaZ-Unterricht bei hohem Krankenstand an den meisten Schulen ersatzlos aus. Sie werden auch nicht nachgeholt. Die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache sind demzufolge nochmals benachteiligt.

Das Konzept der zweisprachigen Erziehung scheitert an Schulen mit einem Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache von über 60 Prozent. In diesen Schulen ist die paritätische Verteilung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache auf Klassen mit ebenso vielen Deutsch sprechenden Kindern nur noch möglich, wenn gleichzeitig andere Klassen gebildet werden, die dann allerdings einen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache von mehr als 80 Prozent aufweisen.

Insgesamt herrscht an den Schulen noch zu häufig eine Konzentration der Pädagoginnen auf die Schwächen und Defizite der Kinder vor, die erst behoben werden müssten, um danach mit den Kindern „normalen“ Unterricht machen zu können. Über eine notwendige Veränderung der Blickrichtung hin zu einer Pädagogik überwiegend individuumsbezogener Angebote sowie – damit verbunden – eine Revision der herkömmlichen, inzwischen 15 Jahre alten Rah-

menpläne für die Grundschule wird noch zu wenig diskutiert. Auch eine öffentliche und innerfachliche Diskussion über den besonderen Bildungsauftrag der Schulen im sozialen Brennpunkt steht noch aus. Wir hoffen, dass dieser Bericht solche Diskussionen mit anstoßen kann. Zu diesem Zwecke sprechen wir am Ende des Berichtes mehrere konkrete Empfehlungen aus (vgl. Kapitel 6).

1 Bildungspolitische Hintergründe und pädagogische Intentionen

Der Begriff „*Schule im sozialen Brennpunkt*“ ist unter Erziehungswissenschaftlern und in den verschiedenen öffentlichen Praxisfeldern (Verwaltungen, Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe) ein allgemein anerkannter Terminus. Er dient der besonderen Bezeichnung der örtlichen Lage einer jeweiligen Schule in einem Wohnumfeld, in dem gehäuft infrastrukturelle Faktoren auftreten, die die Lebensbedingungen ihrer Bewohnerinnen und Bewohner und insbesondere die Entwicklungschancen der Kinder und Jugendlichen negativ bestimmen. Nach dem von HÄUBERMANN u.a. erstellten Gutachten zur „sozialorientierten Stadtentwicklung“ weisen solche Wohngebiete folgende Merkmale auf:

- hohe Bevölkerungsfluktuation,
- hohe Ausländeranteile, hoher Zuzug von Zuwanderern aus dem Ausland insbesondere bei Kindern und Jugendlichen,
- hohe Arbeitslosigkeit,
- hohe Sozialhilfedichte,
- Wegzug von Familien mit Kindern,
- Wegzug von Erwerbstätigkeiten.⁷

Die Menschen, die in solchen Stadtquartieren wohnen, finden individuelle Lebensumstände vor, die zum größten Teil sozio-strukturell verursacht sind und sich zu einer alltäglich zu bewältigenden sozialen Belastung verdichten. Diese Belastungen wirken sich auch auf die Arbeit in den Schulen aus. Aus diesem Grunde unterscheidet sich die Schul- und Unterrichtswirklichkeit dieser Schulen von der an Schulen in unbelasteten Stadtquartieren. In den Brennpunktschulen müssen sich die Lehrerinnen und Lehrer in ihren Lerngruppen vordringlich mit den Auswirkungen psychosozialer Verelendungstendenzen sowie mit Spannungen und Aggressionen zwischen den Kindern befassen und können sich erst danach um eine möglichst störungsfreie Durchführung des Unterrichts bemühen.⁸

Mit der Teilnahme am landesweiten Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ nehmen die 45 Modellschulen die Möglichkeit wahr, „*an der Entwicklung einer familienfreundlichen Grundschule im Rahmen des Reformprojekts Grundschule 2000 gestaltend mitzuwirken. (...) Dabei soll auch erprobt werden, inwieweit Einrichtungen, Angebote und Dienste der Jugendhilfe effektiver mit der Schule zusammenarbeiten können. Folgende Strukturen sind dabei von besonderen Bedeutung:*

- *die Integration der an der jeweiligen Schule bestehenden Angebote der Jugendhilfe,*

⁷ Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Umweltschutz und Technologie (Hrsg.): Sozialorientierte Stadtentwicklung. Gutachten im Auftrag der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Umweltschutz und Technologie. Berlin 1998, S. 15.

⁸ Vgl.: Braun, Karl-Heinz / Wetzel, Konstanze: Wie können Schulen ein sozialpädagogisches Profil entwickeln? In: Pädagogik und Schulalltag, 52. Jg. (1997), H. 3, S. 374f.

-
- *die Einbeziehung individualisierter Angebote, die auch unter Beteiligung von Erzieherinnen durchgeführt werden, (...)*
 - *der Austausch mit den im Einzugsbereich der Schule bestehenden Horten im Hinblick auf den benötigten Betreuungsumfang und qualitativen Förderbedarf der Kinder, die beide Einrichtungen besuchen, sowie im Hinblick auf Möglichkeiten der Kooperation.*

Notwendig ist, dass die Schule, der schulpsychologische Beratungsdienst, die Beratungsdienste der zuständigen Jugendämter und die anderen Angebote der Jugendhilfe besser untereinander informiert sind und im Einzelfall gemeinsam getragene Unterstützungsleistungen erbringen können. (...)

Für die am Schulversuch ‚Verlässliche Halbtagschule‘ teilnehmenden Schulen bietet sich in diesem Zusammenhang die Chance, auf der Grundlage des in § 3 des Schulgesetzes enthaltenen Innovationsangebots konkrete Formen der Zusammenarbeit vor Ort zu erproben und die Frage der Übertragbarkeit auf die Berliner Schule im Kontext eines weitergehenden Reformansatzes zu diskutieren“.⁹

⁹ Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: Jugendhilfe und Schule - Kooperationsformen entwickeln und stärken. Berlin, den 1.3.1999

2 Problembeschreibung

2.1 Stadtsoziologische Problemsicht

Die Herausgeber des Sozialstrukturatlases Berlin von 1999 beschreiben die soziale Struktur der Stadt Berlin auf der Grundlage der Berechnung von Sozial- und Statusindizes. Diese Indizes markieren die soziale Lage und den gesellschaftlichen Status der Wohnbevölkerung unter Einbeziehung einer Vielzahl von unterschiedlichen Variablen. Damit soll, so zumindest ein Ziel der Herausgeber, die Identifikation räumlicher sozialer Brennpunkte in Berlin mithilfe soziale Belastung anzeigender Merkmale (wie z.B. Arbeitslosigkeit, Einkommenssituation, Sozialhilfebezug, Bildungsstruktur, Gesundheitszustand etc.) unter Berücksichtigung „der Analyse ihrer wechselseitigen Abhängigkeiten in sozialräumlichen Bezügen“ gelingen.¹⁰

Demnach treffen in den Bezirken der innerstädtischen Altbauregionen im Westteil Berlins - Wedding, Neukölln und Kreuzberg - die schlechtesten *Sozialindizes* (Berücksichtigung der Zahlen zur Arbeitslosigkeit, Anteile von Sozialhilfeempfängern, Ausländern, Personen mit geringem Einkommen) mit den ebenfalls weit unter dem Durchschnitt liegenden *Statusindizes* (Bildungs- und Ausbildungsstruktur, Haushaltsgröße, Anteile von Kindern und Jugendlichen sowie Anteile von Angestellten und Selbstständigen) zusammen.¹¹ Durch diese „Häufung verschiedener Problemlagen im sozio-ökonomischen Bereich und im baulichen Umfeld, die sich gegenseitig verstärken und so zu einer starken gesellschaftlichen Ausgrenzung der betroffenen Bewohner führen“, vollzieht sich eine kumulative Marginalisierung der dort ansässigen Bewohnerinnen und Bewohner.¹²

Nach Ansicht der Gutachter entwickeln solche Wohn- und Lebensbedingungen „eine nach unten gerichtete Dynamik“, in der *Qualifikationen und Potenziale* verfallen, wovon insbesondere Kinder und Jugendliche betroffen sind, weil ihnen die Umgebung „wesentliche gesellschaftliche Erfahrungen und Lernprozesse nicht mehr vermitteln kann. Häufig besteht dann ein letzter Ausweg im Aufbau einer Lebensstrategie, die zur Kriminalisierung führt. (...) Die Negativspirale wird durch Wechselwirkungen zwischen Langzeitarbeitslosigkeit, Demoralisierung, geringem Bildungsniveau, zunehmender Kriminalität, Alkoholismus und Drogenmissbrauch in bestimmten Quartieren und bei bestimmten Gruppen genährt. Solche Gebiete werden in Frankreich als Orte der Exklusion bezeichnet.“¹³ Einige Quartiere in den Stadtbezirken Kreuzberg, Wedding, Tiergarten und Neukölln gehören demzufolge in eine solche Kategorie.

Für die Großraumsiedlungen am Stadtrand des Ostteil Berlins (Teile von Marzahn, Hellersdorf und Hohenschönhausen) ist seit einigen Jahren eine selektive Wanderungsbewegung zu beobachten, die die dortige soziale Zusammensetzung der Bevölkerung nachhaltig verändert.

¹⁰ Meinschmidt, G./ Brenner, M.H. (Hrsg.): Sozialstrukturatlas Berlin 1999. - Eine soziale Diagnose für Berlin-. Berlin 1999, S. 7.

¹¹ Der vorliegende Bericht bezieht sich auf die regionale Gliederung der Stadt Berlin vor dem 1.1.2001.

¹² Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Umweltschutz und Technologie (Hrsg.): Sozialorientierte Stadtentwicklung. Gutachten im Auftrag der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Umweltschutz und Technologie. Berlin 1998, S. 3.

¹³ Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Umweltschutz und Technologie (Hrsg.) a.a.O., S. 79.

Menschen, die Arbeit finden und sich etablieren konnten, ziehen von dort weg. Im Wechsel kommen jene Mieter - vor allem Familien -, die von den Sozialämtern eingewiesen werden. Die dortigen Stadtquartiere drohen, ähnlich wie einige Verkehrszellen in den innerstädtischen Altbauquartieren des Westteils der Stadt, zu „Hyperghettos“ zu verkommen.¹⁴

Auch in den Bezirken mit einem hohen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache ist die Fluktuationsrate gestiegen. Eine Kreuzberger Lehrerin äußert es so: „Alle acht Wochen kommt einer oder geht einer“. In einer Weddinger Grundschule sind beispielsweise seit Juni 2000 28 Kinder weggezogen, 14 Kinder sind hinzugekommen. Ähnliche Zahlen werden aus einer Grundschule aus dem Bezirk Tiergarten beklagt. Dort verläßt der gut situierte Mittelstand den Wohnbezirk um die Kurfürstenstraße herum und Familien nichtdeutscher Herkunftssprache ziehen nach. In solchen oder in so genannten teilbelasteten Sozialräumen befinden sich 21 der 45 „verlässlichen Halbtagsgrundschulen“. Wir identifizieren aus diesem Grunde die folgenden 21 Schulversuchsschulen als „Schulen im sozialen Brennpunkt“:

¹⁴ Hyperghetto: „Ein Begriff aus der amerikanischen Stadtforschung, der ein ohnehin stark problembehaftetes Gebiet mit geringen sozialen Kontakten, hoher ethnischer Homogenität, hoher Arbeitslosigkeit, schlechter Infrastruktur und wenig Aufstiegschancen beschreibt, aus dem die höher qualifizierten Einwohner wegziehen. Die entstandenen Lücken in der Bevölkerung werden aufgrund des schlechten Rufs durch Zuzüge von Menschen mit ähnlich niedrigem sozialen Status geschlossen. Im Vergleich zum traditionellen Ghetto sind die sozialen Kompetenzen schwächer entwickelt, und es gibt nur wenige ökonomische und soziale Beziehungen zur Umwelt.“ (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Umweltschutz und Technologie (Hrsg.): Sozialorientierte Stadtentwicklung. Gutachten im Auftrag der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, Umweltschutz und Technologie. Berlin 1998, S. 3.)

	Schule	Bezirk	Sozialer Brennpunkt
1	Rixdorfer Grundschule	Neukölln	innerstädtischer Altbau; Westteil
2	Franz-Schubert-Grundschule	Neukölln	innerstädtischer Altbau, Westteil
3	Sonnen-Grundschule	Neukölln	innerstädtischer Altbau; Westteil
4	Peter-Petersen-Grundschule	Neukölln	innerstädtischer Altbau, Westteil
5	E.-O.-Plauen-Grundschule	Kreuzberg	innerstädtischer Altbau, Westteil
6	Heinrich-Zille-Grundschule	Kreuzberg	innerstädtischer Altbau; Westteil
7	Brüder-Grimm-Grundschule	Wedding	innerstädtischer Altbau, Westteil
8	Hermann-Herzog-Grundschule	Wedding	innerstädtischer Altbau, Westteil
9	Erika-Mann-Grundschule	Wedding	innerstädtischer Altbau, Westteil
10	Richard-Schirrmann-Grundschule	Wedding	innerstädtischer Altbau, Westteil
11	Grips-Grundschule	Tiergarten	innerstädtischer Altbau, Westteil
12	Gotzkowsky-Grundschule	Tiergarten	innerstädtischer Altbau, Westteil
13	Zille-Grundschule	Friedrichshain	innerstädtischer Altbau, Ostteil
14	Pettenkofer-Grundschule	Friedrichshain	innerstädtischer Altbau, Ostteil
15	Mercator-Grundschule	Steglitz	Großbraumsiedlung Westteil
16	Nahariya-Grundschule	Tempelhof	Großbraumsiedlung Westteil
17	Grundschule unter dem Regenbogen	Marzahn	Großbraumsiedlung Ostteil
18	Grundschule im Ostseeviertel	Hohenschönhs.	Großbraumsiedlung Ostteil
19	Wilhelm-Busch-Grundschule	Marzahn	Großbraumsiedlung Ostteil
20	Eosander-Schinkel Grundschule	Charlottenburg	belastetes Teileinzugsgebiet
21	Annedore-Leber-Grundschule	Tempelhof	belastetes Teileinzugsgebiet

Die Bezirke Wedding und Neukölln sind mit jeweils vier Schulen vertreten. In den Bezirken Tiergarten, Kreuzberg, Tempelhof, Friedrichshain und Marzahn liegen jeweils zwei Verlässliche Halbtagsgrundschulen.

2.2 Problembeschreibung aus der Sicht der Schulen

Spezifische außerschulische Probleme verändern die Ausgangslagen für die Organisation des Schullebens und die Durchführung von Unterricht in den betroffenen Schulen auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Aus der Sicht der Modellschulen des Schulversuchs „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ lassen sich folgende Ursachenkomplexe für die erschwerten Arbeitsbedingungen in diesen Schulen identifizieren:

- ein sozio-strukturell bedingter Funktionsverlust von Erziehung in den Familien,
- ein hoher Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) in den Lerngruppen,
- ein hoher Anteil von sozial deprivierten Familien am äußersten Rand der Gesellschaft sowie
- eine Konzentration von Aggression, Gewaltbereitschaft und sogar Kriminalität unter den Kindern und Jugendlichen.

2.2.1 Mangel an familialer Geborgenheit und Zukunftsperspektive

Viele Eltern sind wegen schlechter Wohn- und Lebensbedingungen stark verunsichert bis verzweifelt. Wenige der Erziehungsberechtigten sind erwerbstätig, viele sind auf laufende Hilfen zum Lebensunterhalt angewiesen (z.B. Sozialhilfe), und häufig leben sie räumlich sehr beengt und zum Teil auch in kinderfeindlichen Umgebungen. Ihre eigene misslungene Lebensplanung verstellt den Eltern oft den Blick auf eine zukunftsorientierte Entwicklung ihrer Kinder. Es fehlt ihnen selbst eine Orientierung an eindeutigen Erziehungszielen, und den Kindern mangelt es oft an emotionaler Wärme. In vielen solcher Familien werden Kinder nicht als Hoffnungsträger für eine bessere Zukunft, sondern lediglich als eine oftmals störende Alltagsbelastung gesehen. Vielfach wird dieser Funktions- und Orientierungsverlust der Familien durch Gewalt und widersprüchliche Erziehungsmethoden ersetzt. Viele Kinder kommen mit Gewalterfahrungen jeglicher Art in die Schule. Sie werden häufig geschlagen, Mädchen wie Jungen sind in besonderem Maße von sexueller Nötigung und sexuellem Missbrauch bedroht.

Viele solcher Kinder sind nicht in ausreichender Weise auf die traditionellen Anforderungen der Grundschule vorbereitet.

2.2.2 Der hohe Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in der Wohnbevölkerung

Die Schulen im sozialen Brennpunkt der westlichen Berliner Bezirke im Modellversuch VHG nahmen im Schuljahr 2000/2001 durchschnittlich 57 Prozent Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache („ndH“) auf. Den Spitzenwert nimmt hier die E.-O.Plauen Grundschule im Berliner Innenstadtbezirk Kreuzberg mit 90 Prozent ein. In den betreffenden Schulen der östlichen Bezirke sind es lediglich ca. 11,5 Prozent.

Die Lebenswelt der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache unterscheidet sich sprachlich und kulturell von der deutschen Unterrichts- und Schulkultur. Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache leben häufig in zwei differenten Welten gleichzeitig und bewegen sich deshalb auch auf zwei kulturellen Ebenen: Sie erfahren und erleben im Elternhaus völlig andere kulturelle und soziale Erwartungen als in der Schule und der deutschen Gesellschaft,

und viele von ihnen machen frühzeitig die Erfahrung des Scheiterns in der Schule.¹⁵ Viele Familien ziehen sich mit ihren Kindern oftmals resigniert in ihr vertrautes Umfeld zurück. Einige wenige gehen allerdings auch auf Konfrontations- und Konfliktkurs mit der Schule. Viele Kinder sind gleich doppelt diskriminiert: Sie leben mit ihren Familien in Wohngebieten mit niedrigstem Sozial- und Statusindex und sind darüber hinaus noch mit Sprachproblemen behaftet, die sie in ihrer Entwicklung stark einschränken.¹⁶

Immer mehr Frauen der dritten und vierten Migrantengeneration, insbesondere Türkinnen, sprechen nur sehr wenig oder kein Wort Deutsch, ihr Bewegungsraum beschränkt sich auf die eigene Wohnung und die türkischen Läden in der Nachbarschaft. Viele der Kinder, besonders die Mädchen, sind dann in der Grundschule im wahrsten Sinne des Wortes „sprachlos“, und es dauert sehr lange, sie für eigene Äußerungen zu gewinnen. Die Grundschule ihrerseits ist überwiegend monolingual und auf die Bedürfnisse der Mittelschicht ausgerichtet. Mehrsprachige Unterrichtsansätze sind all zu selten.

Hinzu kommen jene Kinder, die mit ihren Eltern oder anderen Verwandten als Kriegsflüchtlinge – zumeist aus Bosnien, Serbien oder dem Kosovo - nach Berlin kamen. Diese Kinder haben in ihrer Heimat Schreckliches erlebt. Die Berichte über Massaker oder über die blindwütigen Zerstörungen ganzer Dörfer lassen erahnen, was diese Kinder miterlebt haben. Schlimmstenfalls kommen sie als Waisen hierher, wohnen in Massenunterkünften und erleben nächtliche Abschiebeaktionen mit. Insofern leben sie stets in der Angst, dahin zurück zu müssen, wo der Krieg ihnen alles genommen hat. Viele Monate vergehen, bevor diese Kinder Vertrauen schöpfen und sich ihrer neuen Umgebung öffnen.

2.2.3 Der hohe Anteil von sozial deprivierten Familien am äußersten Rand der Gesellschaft

Während die Kinder von Arbeitsmigranten und von vielen deutschen „armen“ Familien in der Regel eine gewisse materielle Grundsicherung erfahren und in - zwar oftmals rigiden, doch zumindest stabilen - familiären Verhältnissen aufwachsen, haben es die Kinder von Eltern in der niedrigsten sozialen Schicht mit geringem Bildungsstatus, insbesondere jene nichtdeutscher Herkunftssprache, besonders schwer. Diese Kinder machen frühzeitig im Leben die Erfahrung, dass man sich auf Erwachsene in keiner Form verlassen kann: Weder ist eine physische Grundversorgung (Kleidung, Nahrung, etc.) sichergestellt, noch eine emotionale Annahme des Kindes durch die Erwachsenen. Solche Kinder, nach Ansicht der Befragten in den

¹⁵ Zahlen zur Qualität des Schulabschlusses belegen diese Aussage eindeutig: Demnach verlässt ca. ein Drittel der türkischen Schülerschaft die deutsche Schule ohne Schulabschluss. Mit einem solch schlechten Start in das Leben nach der Schule beginnen 11 Prozent der deutschen Jugendlichen. Im Beobachtungszeitraum 1995/96 legten lediglich 11 Prozent der türkischen jungen Erwachsenen das Abitur ab. Diesen Abschluss erreichten im gleichen Jahr 33 Prozent der deutschen Schulabgängerinnen und Schulabgänger. Vgl.: Statistisches Bundesamt: Schulentlassene ohne Abschluß des Schuljahres 1995/96. Fachserie 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen, Tabelle 1.5. Wiesbaden 1997. Diese Zahlen sind seit mehr als 10 Jahren relativ konstant geblieben. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache, die ohne Hauptschulabschluss die Schule verlassen, liegt im Jahr 1998 bei 20 Prozent. Weniger als 50 Prozent der Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache erhält eine Lehrstelle. Nur 14 Prozent erreichen das Abitur als Schulabschluss. Vgl. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung 1998 gemäß Berliner Morgenpost vom 20.7.2000.

¹⁶ Vgl.: Schulz, Andreas: Grundschule und soziale Ungleichheiten. Bildungsperspektiven in großstädtischen Regionen. In: Die Deutsche Schule (92. Jg.), Heft 4/2000, S. 478.

Modellschulen der VHG durchschnittlich ca. 52 Prozent der dortigen Schülerschaft, haben in ihrem Leben vor der Schulzeit kaum bis gar keine positiven sozialen Erfahrungen gemacht, weder mit Erwachsenen noch mit Gleichaltrigen. Viele von ihnen können nicht am Tisch essen, sich nicht wettergemäß kleiden, sich nicht altersgemäß bewegen und mitteilen und verfügen über keinerlei Schulmaterial und häusliche Unterstützung. Und doch sind viele von ihnen sehr interessiert und wissbegierig, nur haben sie bisher keine Formen und Methoden erlernt, diesem Verlangen adäquat nachzukommen.

Bevor solche Kinder im traditionellen Unterricht lernen können, müssen die Pädagoginnen basale Grundfertigkeiten mit ihnen trainieren, die Kinder in anderen Stadtteilen in ihren vorschulischen Entwicklungsphasen längst eingeübt haben. Im Anfangsunterricht der Brennpunktschulen entstehen damit grundlegend neue Lernfelder, die veränderte Lernarrangements erforderlich machen.

2.2.4 Die Konzentration von Kriminalität und Gewaltbereitschaft unter den Kindern und Jugendlichen im Wohn- und Schulumfeld

Soziale Brennpunkte sind oft auch Brennpunkte von Aktivitäten der „Unterwelt“. Spielhöllen und Sexshops gehören zum unmittelbaren Wohnumfeld, Prostitution, Drogenhandel und Diebstahl spielen sich in solchen Stadtteilen oft vor den Augen der Kinder ab, teilweise auch in ihren Familien. So werden sie frühzeitig Zeugen und dann sehr leicht auch Angehörige eines Milieus, das einerseits nur den Stärksten und Brutalsten Zukunftschancen eröffnet, andererseits aber durch die Androhung von Strafverfolgung und das Risiko, zum Opfer der dort gelebten Lebenspraxis zu werden, auch hochgradig angstbesetzt ist. In der Folge nehmen selbst an den Grundschulen gewalttätige Auseinandersetzungen zu; eine zunehmende Zahl von Kindern kennen nur wenige soziale Regeln.

3 Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit

In solchen Klassen, beklagen die befragten Lehrerinnen, kann ein „normaler“ Unterricht nicht mehr durchgeführt werden. Ein großer Teil der Pädagoginnen aus den VHG-Schulen in sozialen Brennpunkten nennen mangelnde Motivation, Konzentrationsschwächen, erhöhtes Aggressionspotenzial, zunehmende Sprachschwierigkeiten und zu geringe Elternmitarbeit als belastende Rahmenbedingungen für die Durchführung von Unterricht.¹⁷ In der Sprache und im Denken der Kinder zeigen sich negative Entwicklungen: Der aktive Wortschatz ist eingeschränkt, häufig würden nur noch einfache syntaktische Strukturen bis hin zu Einwort-Sätzen verwendet, um sich mitzuteilen. Auch das Schreiben wird als sehr mühevoll wahrgenommen, wenn es irgend geht, versuchen viele Schülerinnen und Schüler die Schriftsprache zu vermeiden. Als Folge solcher Mangelerscheinungen sinkt dann nicht nur die Lernbereitschaft, sondern auch die Lernleistung nachhaltig.

Vielen Kindern fällt, den Berichten der Pädagoginnen zufolge, die Einordnung in ein verabredetes Regelwerk schwer. Die Aggressionsrate steige deutlich an, dabei fehle den Schülerinnen und Schülern meist eine auf Kompromiss und Verständigung angelegte Streitkultur. Oftmals erleben Lehrerinnen die Kinder als distanzlos, wenn es um die Durchsetzung eigener Forderungen geht.¹⁸

„Bei einem Ausländeranteil von 75 Prozent, bei drei Integrationskindern und vielen Stunden, die nicht im Team unterrichtet werden können, ist die Planung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts eine schwierige Angelegenheit“, bringt es eine Lehrerin einer ersten Klasse für sich auf den Punkt. Daraus resultieren psychosoziale Belastungen für Schülerinnen, Schüler und Lehrerinnen während des Unterrichts und des Schullebens.

Hinzu kommen noch zwei weitere Faktoren: Die hohe *Fluktuationsrate* und die beachtliche Quote von Schülerinnen und Schülern mit *unregelmäßigem Schulbesuch*. Wenn sich die Klassenzusammensetzungen häufig ändern, müssen die Lehrerinnen immer wieder neu Beziehungsaufbau leisten. Das wird als sehr kraftraubend erlebt und führt insbesondere dann zu Frustrationen, wenn die Kinder nach einigen Wochen wieder verschwinden bzw. die Eltern keinerlei Interesse an einem Kontakt mit der Schule zeigen.¹⁹

¹⁷ 80 Prozent der im Mai 2000 von uns befragten Lehrerinnen aus den ersten bzw. fünften Klassen der VHG-I-Schulen kamen zu dieser Einschätzung.

¹⁸ Vgl. dazu: Eder, Ferdinand: Kindheit - Jugend - Schule: Veränderte soziale Bezüge, neue Aufgaben der Schule? Aus: Altrichter, Herbert / Schley, Wilfried / Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck und Wien (Studien-Verlag) 1998. (Bibliothek Schulentwicklung Band 1), S. 359.

¹⁹ Bisher liegen uns hierzu noch keine genauen schulbezogenen Daten vor. Diese werden für den Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung gesammelt.

4 Maßnahmen

4.1 Maßnahmen der Schulverwaltung

Die Schulverwaltung kennt die besonderen Umstände des Schulehaltens in sozial-ökonomisch belasteten Gebieten. Zur Kompensation dieser Schwierigkeiten wird daher ein jährlich neu gestalteter Ressourcenpool bereitgestellt, aus dem die Maßnahmen zum Nachteilsausgleich finanziert werden. Die dafür notwendige stellenmäßige Ausstattung wird in den jährlich erscheinenden Richtlinien für die Lehrerstundenzumessung und die Organisation der Berliner Schule geregelt. Seit dem Schuljahr 1999/2000 wird hier zwischen zwei Förderkontingenten unterschieden: den *Zusatzzumessungen zur Förderung von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache* sowie dem *zusätzlichen Kontingent zur Förderung von Schülern aus Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf*.

Im Grundsatzpapier der Grundschulreform 2000 heißt es dazu: „Ein Schwerpunkt der wertausgleichenden Ressourcensteuerung durch das Fachressort Schule bildet traditionell die gezielte Zumessung zusätzlicher Lehrerstunden und anderer Personalmittel, für einzelne Schulen mit zusätzlichem Förder- oder Betreuungsbedarf.“

Dazu gehören:

- „Zusätzliche Fördermaßnahmen wie Deutschkurse und Förderunterricht ‚Deutsch als Zweitsprache‘ für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache,
- konzeptionelle Veränderung der zweisprachigen Erziehung,
- Maßnahmen zur *Förderung von Kindern aus Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf*, die der Leistungssteigerung und der sozialen Integration in den Schulen dienen, um potentielle Nachteile für diese Kinder aufgrund ihres Wohnorts in problembehafteten Gebieten zu vermindern (bisher: Strukturzuschläge für Grundschulen mit besonderen Standortnachteilen zur Behebung sozial bedingter Lerndefizite sowie Schulsozialarbeit als verstärkte Nachmittagsangebote).“²⁰

4.1.1 Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache

Bis zum Schuljahr 1999/2000 erhielten jene Grundschulen, in deren Klassen mehr als 25 Prozent Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernten, eine pauschale Lehrerstundenzuweisung von 0,2 Lehrerstunden pro Schüler. Im Schuljahr 1998/1999 betrug diese Zusatzzumessung einen Stellenumfang von insgesamt 712 Vollzeitlehrerstellen. Damit sollten sämtliche Fördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache in Regelklassen sowie der zusätzliche Förderunterricht, gesonderte Deutschkurse und auch Förderklassen finanziert werden. Ab dem Schuljahr 1999/2000 wurden weitere 50 Lehrerstellen bereitgestellt. Dieses Kontingent der 762 Vollzeitlehrerstellen wird aktuell nicht mehr als Pauschalzuweisung auf die Schulen verteilt, sondern den Regionen zugewiesen, die diese Stellen nach Antragslage auf die Schulen verteilen. Hauptsächlich sollen mit diesen Stellen Deutschkurse und der Förderunterricht ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) durchgeführt werden.

²⁰ Vgl.: <http://bebis.cidsnet.de/faecher/stufe/grundschule/grundschulreform/foerderungbenachteiligter.htm>.

Bei insgesamt 1073 öffentlichen Schulen bleiben trotz Nichtberücksichtigung der Gymnasien, der Fachschulen und der Einrichtungen im Zweiten Bildungsweg pro Schule lediglich 1,2 Lehrerstellen für die Förderung der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache übrig. Angesichts dieser sehr knappen Durchschnittszumessung ist es mehr als verwunderlich, dass nach Auskunft der zuständigen Fachaufsicht 5 Prozent der Fördermittel im Schuljahr 2000/2001 noch gar nicht abgerufen wurden.

Erfahrungen mit dem Sprachförderansatz „Deutsch als Zweitsprache“

Der didaktische Ansatz des Programms „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) konfrontiert die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache mit einem gesonderten didaktischen Verfahren zur Aneignung deutscher Sprech- und Schriftkultur in einer separierten sozialen Gruppe. Er enthält die Forderung nach Anpassung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache an ein ausschließlich deutsches Unterrichtsangebot. „Das, was die Kinder der Zuwanderer nicht können, wird (...) schulisch bearbeitet, das was sie können, bleibt verborgen.“²¹ Damit bedient DaZ, so Lubig-Fohsel, allerdings lediglich die „Defizitperspektive“ auf die zu fördernden Kinder und schließt die Vorteile des integrierten Lernens in einer Lerngruppe mit deutschen Kindern für einen großen Teil der Unterrichtsstunden von vornherein aus.²²

Angesichts des hohen Anteils von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache, insbesondere der türkischen Schülerinnen und Schüler, die kein oder nur wenig Deutsch sprechen, sowie des Kontingents „quereinsteigender“ Kriegsflüchtlinge mit traumatisierenden Lebenserfahrungen, reicht nach Ansicht von Fachleuten und von befragten Lehrerinnen die Umsetzung eines solchen enggefassten Sprachförderkonzeptes allein nicht aus.²³ Erschwerend kommt hinzu, dass viele der Lehrerinnen, die für den DaZ-Unterricht eingesetzt werden, noch nicht hinreichend ausgebildet werden konnten bzw. sich unter ihnen Lehrerinnen befinden, die über keine ausreichenden Kenntnisse in der jeweiligen Herkunftssprache der Kinder verfügen. Außerdem ist zu beklagen, dass aktuell kaum Lehrerinnen mit der Herkunftssprache der Kinder an der Berliner Schule unterrichten.²⁴

Ein integrativer Sprachförderansatz in multilingual zusammengesetzten Lerngruppen sowie das Erlernen der unterschiedlichen Herkunftssprachen wird einem solchen Ansatz geopfert. Gerade beim Schriftspracherwerb in multilingualen Klassen müsste es jedoch eine Vielzahl

²¹ Vgl.: Lubig-Fohsel, Evelin: Grundschulreform 2000. Neue Perspektiven auf sprachliche und kulturelle Vielfalt? In: Grundschule konkret. Nummer 16. Berlin 2000, S. 48.

²² ebenda.

²³ Der Kreuzberger Schulpsychologe und Erziehungswissenschaftler Ali UÇAR weist nach, dass 63 Prozent der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache kein oder nur wenig Deutsch sprechen. Bei den türkischstämmigen Kindern liegt der Anteil gar bei 80 Prozent. Vgl.: Tagesspiegel vom 14.10.2000 bzw. Uçar, Ali: Deutschkenntnisse der Schulanfänger nichtdeutscher Herkunftssprache. In: Grundschulreform 2000. Neue Perspektiven auf sprachliche und kulturelle Vielfalt? In: Grundschule konkret. Nummer 16. Berlin 2000, S. 2-6. Die Ergebnisse einer Sprachstandsmessung in Weddinger Grundschulen bestätigen die Aussagen Uçars. Nach dieser Untersuchung weisen annähernd 75 Prozent der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprachen in den ersten Klassen zum Teil erhebliche Sprach- und Entwicklungsdefizite auf.

²⁴ Im Schuljahr 2000/2001 unterrichten nur ca. 1 Prozent türkischstämmige Lehrerinnen an der Berliner Grundschule.

von Methoden geben und vor allem auch muttersprachliche Lehrerinnen. DaZ könnte deshalb auch allenfalls nur ein Ansatz unter weiteren sein.²⁵

4.1.2 Förderung von Schülerinnen und Schülern aus Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf

Bis zum Schuljahr 1998/99 wurden für die Bereitstellung zusätzlicher Personalressourcen grundsätzlich zwei Kontingente unterschieden: Die Strukturzuschläge für Grundschulen in entwicklungsbedürftigen Sozialräumen – im Schuljahr 1998/99 noch 89 Vollzeitlehrerstellen - sowie für die Schulsozialarbeit in sozial-benachteiligten Gebieten – im Schuljahr 1998 noch 52 Vollzeitlehrerstellen. Diese zusätzlichen Stunden sollten Maßnahmen kompensatorischer Erziehung ermöglichen und durch größere Bildungsbeteiligung der unteren Schichten deren defizitäre Lebenslagen durch schulinterne Vorkehrungen verbessern helfen.

Im Schuljahr 1999/2000 erfolgte die Zuweisung dieses zusätzlichen Lehrerstundenkontingents an die einzelnen Schulen nur noch auf Antrag der Einzelschule durch das Landesschulamt. Das Kontingent der insgesamt 141 Stellen wurde nun auf 171 neu identifizierte Grund-, Haupt- und Gesamtschulen verteilt.²⁶ Weil jedoch außer den betroffenen Grundschulen noch zahlreiche Schulen aus der Sekundarstufe I und zudem noch Schulen aus so genannten „Verdachtsgebieten“ hinzukamen und andere wiederum herausfielen, ergab sich nicht nur eine Umverteilung bisher gewährter Stunden, sondern auch eine Reduzierung der Personalmittel auf nur noch mathematisch darstellbare 0,05 Lehrerstellen pro Schüler.

Für die Einrichtung des Schuljahres 2000/2001 sollten die zusätzlichen Lehrerstunden in Abänderung zum vorherigen Schuljahr durch die Außenstellen des Landesschulamtes im Rahmen eines für den jeweiligen Bezirk zur Verfügung stehenden Stundenkontingents sowie in Übereinstimmung mit einem Katalog ausgewählter Maßnahmen erfolgen.²⁷

²⁵ Dazu gehören auch Modelle zur zweisprachigen Alphabetisierung, die staatlichen Europa-Schulen sowie integrierte Sprachförderansätze, wie sie sich beispielsweise in der Theaterpädagogik entwickeln konnten.

²⁶ Die Grundlage für diese Identifikation ist die Senatsvorlage 2077/99: Bericht zur Entwicklung einer gesamtstädtischen Strategie zur Entschärfung sozialer Konflikte besonders belasteter Stadtquartiere, Aktionsprogramm ‚Urbane Integration - 1. Stufe‘ und zur Sozialorientierten Stadtentwicklung: Einrichtung von integrierten Stadtteilverfahren - Quartiersmanagement - in Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf, Berlin vom 30.3.1999.

²⁷ Katalog förderungsfähiger Maßnahmen: Schulstationen, Trainingszirkel (Abbau von Aggressionen durch Konfliktlotsentraining, Konfliktbewältigungsstrategien zur Gewaltprävention), Anlaufstationen (Konfliktberatung, Sucht- und Gewaltprävention), Arbeitsgemeinschaften zur Betreuung von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten, zum Einüben bestimmter Verhaltensmuster, zur Aufarbeitung von Lerndefiziten, als sinnvolles Freizeitangebot, zur Stärkung des Umweltbewusstseins, Schulschwänzerprojekte, betreute Hausaufgabenzimmer, Hilfen zur Entwicklung von Lernstrategien, Schulbibliotheken und -mediotheken (Aufbau und Benutzung unter Anleitung, Lern- und Schreibwerkstatt, Schülerzeitung, Computerkurse, Computerclub), Betreuungsangebote am Morgen und Nachmittag, Schulhausgestaltung, Schulhofbegrünung als Projekt zur Vandalismusbekämpfung, Theaterprojekte (aus den Organisationsrichtlinien zur Einrichtung des Schuljahres 2000/2001).

4.2 Maßnahmen der VHG-Schulen

Nach Ansicht der von uns befragten Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer reichen die zusätzlichen Lehrerstunden und die wenigen Sachmittel nicht aus, um den vielen Kindern mit Lebens- und Lernproblemen in der Schule eine bedarfsgerechte individuelle Förderung anbieten zu können. Bei den zurzeit gewährten Ausstattungsbedingungen kann jedenfalls von einer Gleichheit der Startbedingungen für eine erfolgsversprechende Schul- und Lebenskarriere dieser Kinder mit ihren teilweise gravierenden Sprachproblemen und Entwicklungsverzögerungen nicht die Rede sein. Die Anwendung des für alle Grundschulen geltenden Faktorenmodells zur Berechnung des Lehrerstundenbedarfs, nach dem die Frequenz von 24 Schülerinnen und Schülern als Berechnungsgrundlage für eine hundertprozentige Lehrerstundenzumessung gilt, berücksichtigt die besondere Qualität einer Pädagogik unter erschwerten Bedingungen keineswegs angemessen. Bei immerhin möglichen Unterfrequenzen muss die jeweilige Einzelschule ihren ohnehin schon kleinen Teilungsstundenpool ausschöpfen oder auf Klassenzusammenlegungen ausweichen.

Für die personelle Versorgung von Integrationsklassen in Schulen in sozialen Brennpunkten wirkt sich die Berechnungsgrundlage des Faktorenmodells noch ungünstiger aus: Trotz der Zunahme von problembeladenen Schülerinnen und Schülern sowie derjenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ist der Anteil von Frequenzausgleichs- und Teilungsstunden, von Stunden für die Förderung von Kindern aus Gebieten mit besonderem Entwicklungsbedarf sowie für die sonderpädagogische Förderung niemals angepasst, sondern eher gekürzt worden.

An der Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin-Kreuzberg haben beispielsweise nach Aussagen der Schulleiterin die Kürzungsmaßnahmen des letzten Jahrzehnts bei annähernd gleichbleibenden Schülerzahlen zum Verlust von ungefähr 4 Lehrerstellen geführt.

Trotz dieser eher unzulänglichen Ausstattungsvorgaben haben viele Schulleitungen und Lehrerinnen ihre eigene Kreativität bzw. das vorhandene Engagement im Kollegium genutzt und konnten eine insgesamt beeindruckende Zahl von Maßnahmen zur Qualitätssteigerung der schul- und sozialpädagogischen Arbeit entwickeln und durchführen. Wir haben bisher nicht danach unterschieden, aus welchen Budgets diese Maßnahmen finanziert werden, wissen aber aufgrund der Schulbesuche und Befragungen, dass viele dieser besonderen pädagogischen Vorkehrungen zur Verbesserung des Schulklimas bzw. fast alle Aktivitäten zur Kooperation mit außerschulischen Unterstützungssystemen und Einrichtungen im Stadtteil dem persönlichen Engagement einzelner Lehrerinnen und insbesondere der Ausdauer und dem Verhandlungsgeschick einzelner Schulleitungen geschuldet sind.

Den zusammengetragenen Maßnahmenkatalog unterteilen wir in drei Inhaltskategorien:²⁸

1. Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts,
2. Maßnahmen zur Gestaltung des Schullebens,
3. Maßnahmen der Kooperation mit außerschulischen Unterstützungsagenturen.

²⁸ Die vollständige Aufstellung dieser Maßnahmen ist im Anhang abgedruckt.

4.2.1 Qualitätssteigerung des Unterrichts

Wir konnten nach den Nennungen durch die Schulleitungen der beteiligten Modellschulen im sozialen Brennpunkt 88 unterschiedliche Maßnahmen zusammen stellen, die sich auf eine Verbesserung des Unterrichts beziehen.

Nach Auskunft der befragten Lehrerinnen haben sich insbesondere die zusätzlichen drei Stunden in der Klassen 1 und 2 sehr bewährt. Die Lehrerinnen haben nun mehr Zeit für die Lebens- und Lernprobleme ihrer Schülerinnen und Schüler, ohne ständig das Gefühl haben zu müssen, dabei Zeit für das Lernen zu verlieren. Dieser erweiterte Zeitrahmen wirkt sich nach Aussagen der Lehrerinnen günstig auf das Lernklima in der Klassen und auch auf die gesamte Schulatmosphäre aus. Ein ruhigerer Schulalltag entfaltete stressmindernde Wirkung auf die Lehrerinnen. SchulleiterInnen berichten davon, dass durch die Teilnahme am Schulversuch eine bewusstere Schulgemeinschaft entstanden ist. Erstmals seit Teilnahme an dem Modellversuch haben sich an den meisten Schulen Gruppen von Lehrerinnen zusammengefunden, die sich jenseits ihres Unterrichts in themenbezogenen Schulentwicklungsgruppen um Verbesserung der Schulqualität bemühen.²⁹

Darüber hinaus haben diese zusätzlichen Stunden in einigen Schulen den Prozess zur Veränderung des Lernrhythmus angestoßen. In diesen Schulen ist beispielsweise das Pausenklingeln entfallen, Einzelstunden wurden zu Doppelstunden zusammengelegt, Lehrerinnen richteten eine „nullte“ Stunde vor Unterrichtsbeginn ein und sorgten dadurch in Kombination mit dem „offenen Anfang“ für ein ruhiges Einfädeln der Kinder in den Unterrichtstag. In unserem „Ersten Zwischenbericht“ sind wir auf die Vorzüge eines derart erweiterten und veränderten Zeitrahmens bereits ausführlich eingegangen.³⁰

Als gleichermaßen erfolgreicher Baustein des Modellversuchs bezeichnen die befragten Lehrerinnen und Schulleitungen das WUV-Angebot. Die dort präsentierte vielfältige und lernintensive Themenpalette bezog sich beispielsweise auch auf Inhalte, die insbesondere für Schulen in sozialen Brennpunkten eine besondere Bedeutung entfalten: Dazu gehört beispielsweise die Ausbildung zu Konfliktlotsen als eine Maßnahme der Gewaltprävention in Klassenzimmern, auf Schulhöfen und Schulwegen; Projekte, die eine Öffnung der Schule zum Stadtteil ermöglichten, wie z.B. die „Kiezdetektive“; mehrere Vorhaben zur Verbindung von Unterricht und Schulleben wie beispielsweise Vorhaben zur Verschönerung des Schulhauses und der engeren Schulumgebung sowie die verstärkte Bearbeitung sozialkundlicher Themenstellungen wie beispielsweise „Jugendkriminalität“ und „Entspannungstechniken“ und viele andere primär „entwicklungsbezogenen Fördermaßnahmen“ mehr.³¹

Auf die besondere Wirkung der in den Modellschulen vorhandenen Betreuungseinrichtungen vor, neben und im Anschluss an die Unterrichtszeiten sind wir zwar in einem gesonderten Zwischenbericht bereits ausführlich eingegangen, doch haben sich auch hier besondere Qua-

²⁹ Nach Aussagen von Schulleitungen aus den Schulen in den östlichen Bezirken trifft dieser Innovationsschub in besonderem Maße auf diese Schulen zu.

³⁰ Erster Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zu den Teilbereichen „Veränderter Schulanfang“ und „Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs“, Berlin, Februar 2000.

³¹ Siehe hierzu die Zusammenstellung solcher Maßnahmen auf der Seite 45.

litäten für die Schulen im Quartier entwickeln können.³² Mit den Erzieherinnen ist das pädagogische Personal der Schule um eine Berufsgruppe erweitert worden, deren Fachkompetenz einen kooperativen Einsatz im Unterricht erlaubt. Viele Erzieherinnen arbeiten im Unterricht der Schulanfangsphase mit, sie leisten Einzelzuwendung, betreuen kleine Gruppen, begleiten Klassen auf Unterrichtsgängen, bieten eigenständige Projekte im Rahmen von Projektunterricht oder Freiarbeit an und stehen den Kindern, den Eltern und den Lehrerinnen stets auch als verlässliche Gesprächspartnerinnen zu Verfügung. Die Erzieherinnen tragen damit wesentlich zur Verbesserung der Lern- und Lebensqualität in der Schule bei.

Die „Betreuungsinseln“ in der VHG fördern das Miteinander aller Kinder aus verschiedenen Klassen und Jahrgangsstufen und bieten darüber hinaus insbesondere jenen Kindern, denen ein behütendes Elternhaus fehlt, Orientierung und Zuwendung über die von den Lehrerinnen im Unterricht gewährten Möglichkeiten hinaus.

Ansonsten gilt, was auch für die übrigen Schulen in sozialen Brennpunkten außerhalb des Modellversuchs zutrifft: Angesichts der schwierigen Zusammensetzung der Lerngruppen haben viele Lehrerinnen immer schon – auch notgedrungen – eine besondere didaktische und methodische Kreativität entfaltet. Viele von ihnen haben Unterrichtsmethoden und Haltungen entwickelt, um auf die äußerst heterogenen Lernausgangslagen und die sozialen Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler angemessen zu reagieren.

Eine solche Qualitätssteigerung des Unterrichts ist – das ist hier besonders herauszuheben – ausschließlich dem persönlichen Engagement der Pädagoginnen selbst geschuldet. Die Entwicklung schuleigener Sprachförderkonzepte für die Integration von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache gehört beispielsweise zu den engagierten Schulentwicklungsvorhaben, von denen wir in zwei Beispielen berichten wollen. Zuerst berichten wir von den Effekten eines ungesteuerten integrativen Sprachförderkonzeptes im erweiterten Zeitrahmen der „Verlässlichen Halbtagsgrundschule“. Im zweiten Beispiel erläutern wir die Umsetzung eines gesteuerten integrativen Sprachförderkonzeptes im didaktischen Verbund mit dem traditionellen Deutschunterricht mit dem Schwerpunkt „Darstellenden Spiels“ in einer verkürzt zitierten Version der Schulleiterin.

Erstes Beispiel: Integriertes Sprachförderkonzept

Nach Ansicht von Lehrerinnen und Schulleitung einer Schule im Wedding hat sich die Zuweisung von Kindern in Sprachförderklassen nicht bewährt. Selbst bei nur vier Kindern waren die Lernausgangslagen so unterschiedlich, dass ein Gruppenunterricht kaum ertragreich gestaltet werden konnte. Hinzu kam, dass die Lernfortschritte der Kinder äußerst gering waren und der Kontakt zur Klassengemeinschaft mit dem kleinen Anteil deutscher Schülerinnen und Schüler verloren ging. Das nebenunterrichtliche Geschehen der Kindern spielte sich in den kleinen Gruppen stets in der Herkunftssprache ab.

„Mit dem Fehlen einer tragfähigen Klassenkommunikation fehlt der zentrale Motor integrativer Erziehung. Empirische Untersuchungen haben vielfach gezeigt, dass die schwächeren Kinder von dem Unterricht in den allgemeinen Klassen profitieren (...). Die entscheidenden Wirkungen des Unterrichts sind indirekter Natur, liegen in der verlässlichen, täglichen, the-

³² Der Dritte Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zum Thema „Einführung einer verlässlichen Halbtagsgrundschule“ ist im März 2001 erschienen.

*matischen Kommunikation und anschließenden Einübungen, weniger in einer dauernden individuellen Lehrerzuwendung.*³³

Aus diesen Gründen wurden im Schuljahr 2000/2001 in einer der genannten Schulen nicht alle DaZ-Stunden für die spezielle Förderung der Kinder in gesonderten Kursen verwendet. Einige dieser Stunden gingen in den Teilungsstundenpool, aus dem dann ein größerer Anteil von Doppelbesetzungen in den Klassen ermöglicht werden konnte. Im Anfangsunterricht konnte dieserart eine durchgängige Anwesenheit von zwei Pädagoginnen weitestgehend erreicht werden.

Nach Ansicht der Lehrerinnen erweist sich bereits nach den ersten Monaten das Team-Teaching als ein sehr gute Voraussetzung für ein integriertes Sprachförderkonzept. Positive Sprachbilder deutschsprechender Mitschülerinnen und Mitschüler bleiben erhalten, und bei Bedarf können kurzfristig entweder externe Fördermaßnahmen veranlasst oder auch interne Gruppenaufteilungen vorgenommen werden. Die integrierte Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache hat sich nach Ansicht der dort arbeitenden Pädagoginnen gegenüber dem traditionellen DaZ-Konzept als das flexiblere und förderwirksamere Konzept herausgestellt.

Der „Betreuungsbereich“ innerhalb der Verlässlichen Halbtagschule übernimmt ebenfalls eine wichtige integrative Förderfunktion. Um möglichst viele Kinder mit sozialem und sprachlichem Förderbedarf für die Betreuung zu gewinnen, haben Erzieherinnen und die Schulleitung dieser Weddinger Schule den Zugang der Kinder zu den erweiterten Betreuungszeiten gesteuert. Dazu wurden Anfang des Schuljahres die Schülerlisten durchgesehen und dabei folgende Kriterien berücksichtigt: Welche der angemeldeten Kinder weisen rudimentäre Sprachkenntnisse auf; wer erhält keine oder nur wenig Unterstützung in der Familie; bei welchem Kind sind überforderte Erziehungsberechtigte anzutreffen; welche Kinder zeigen schlechte Schulleistungen und welche Kinder stehen nach Unterrichtschluss zuhause vor verschlossenen Türen?

Nun liegt der Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache im Betreuungsbereich mit 70-80 Prozent zwar noch höher als in den Klassen selbst, aber nur so kann nach Ansicht der dort wirkenden Erzieherinnen die pädagogische Arbeit insbesondere jenen Kindern zugute kommen, die diese zusätzliche Betreuung und Förderung auch wirklich benötigen. Zurzeit bleiben nach Unterrichtschluss ca. 40 Kinder zur Hausaufgabenbetreuung und zur gezielten Sprachförderung in der Betreuungseinrichtung der VHG. Damit wird jedoch die Nachfrage keineswegs abgedeckt. Erst mit einer weiteren Erzieherin und einem zusätzlichen Raum könnte der Bedarf befriedigt werden.

Auch der Kontakt zu den Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache gelingt hier besser. Mit dem Betreuungsbereich öffnen sich für die Mütter dieser Kinder neue Räume in der Schule. Anders als in den Klassenzimmern sprechen die Mütter mit den Erzieherinnen nicht hauptsächlich über Schulprobleme, sondern eher von allgemeinen Erziehungsfragen; häufig erbitten sie auch Hilfe für die Bewältigung familiärer Probleme. Bei Bedarf konnten die Erzieherinnen Kontakt zu den Lehrerinnen herstellen und bei möglichen Folgegesprächen auch vermittelnd tätig werden. Auch gibt es immer wieder Anfragen einer unterstützenden

³³ Hinz, Andreas u.a.: Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg 1998, S. 74.

Begleitung bei Amtsgängen oder auch die Bitte um Hilfe für das Ausfüllen von Formularen jeder Art.

In dieser Schule und in vielen anderen Schulen ist der Betreuungsraum in der VHG zum beliebten informellen Treffpunkt für Eltern geworden. Viele Eltern, die eigentlich ihre Kinder nur abholen wollen, setzen sich erst einmal hin, sehen ihren Kindern beim Spielen zu, trinken Kaffee oder Tee und kommen so miteinander ins Gespräch. Von den Pädagoginnen werden diese neuen Kommunikationsstrukturen durchgängig begrüßt, weil sie auch zur Verbesserung des Schulklimas beitragen.

Zweites Beispiel: Sprachförderung als integraler Bestandteil von Entwicklungsförderung

Als soziale Brennpunktschule kennzeichnet sich unser Standort durch 70 Prozent Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. Bedenkt man dabei, dass die ausländischen Kinder mit doppelter Halbsprachlichkeit kommen, wird die Problemlage dramatisch. (...) Denn: Wenn Kinder sich nicht ausdrücken können, wird die Konfliktfähigkeit erhöht, wird jedes Augenbrauenhochziehen, jedes Stirnrunzeln eine Quelle für Gewalt.

Wir suchten 1996 nach einem Sprachkonzept, das diesem Tatbestand Rechnung trägt. (...) Wir brauchen ein Sprachkonzept für Grundschul Kinder, das grundschulgemäß ist und das berücksichtigt, dass Kinder heute in der Entwicklung andere Verzögerungen in basalen Bereichen haben, die vor Jahren noch nicht so evident waren. In diesem Zusammenhang fanden wir dann das Theaterprofil - das Theaterspiel als eine Möglichkeit, zu einem all umfassenden Sprachlernkonzept zu gelangen.

Wie haben wir das gemacht? Als erstes haben wir über den Förderverein für ein Theaterkonzept „Theater im Kiez“ Stiftungsmittel von der Jugend- und Familienstiftung beantragt. Das bezog sich zunächst auf die außerunterrichtlichen Möglichkeiten. Für vier Stunden kommt eine Schauspielerin, eine Theaterpädagogin, in die Schule und spielt Theater mit den Menschen aus dem Kiez. Wichtig ist, dass wir generationsübergreifend arbeiten. Also Eltern mit Kindern, Großeltern mit Enkelkindern, Tanten mit Nichten, große Geschwister mit jüngeren Geschwistern. Eltern gehen auch auf die Bühne. Jüngst spielte eine pubertierende Sechstklässlerin die böse Stiefmutter, und die gute Königin, die am Anfang gleich verstarb, wurde von der eigenen Mutter gespielt. Die Mutter, eine Türkin, sagte auf meine Frage, warum sie denn hier mitspielt, sie wolle auch einmal lernen laut zu sprechen.

Dieser Wunsch führte zum dritten Schritt: Wir hatten von Anbeginn Mütterkurse in der Schule zum Deutschlernen. Diese Mütterkurse sind nicht von der Volkshochschule finanziert, sondern von den Müttern selbst. Mütterkurse existieren bei uns seit zweieinhalb Jahren. Eine Lehrerin von außen unterstützt uns dabei. Diese Sprachlehrerin hat mit der Theaterpädagogin Kontakt aufgenommen. Zweimal in der Woche lernen die Mütter nun Deutsch und spielen danach noch eine Stunde Frauentheater. Ich bin selbst in einer 6. Klasse als Deutschlehrerin tätig und habe erlebt, wie einige Kinder in dem Deutschunterricht einen Schub bekamen, nachdem ihre Mütter in den Kursen waren.

Das Theater ist geeignet, ein menschenumfassendes Sprachlernkonzept zu entwickeln. Über Honorarmittel des Bezirksamtes konnten wir nun eine Schauspielerin ans Haus binden, die einen Theaterdienstag bei uns im Stundenplan einbaute, so dass wir jetzt dienstags von 8.00 – 13.00 Uhr eine Schauspielerin im Haus haben und Klassen diese

Schauspieler:innen buchen können. Seit wir VHGSchule sind und die VHGSStunden in die Klassen fließen, haben wir einfach mehr Zeit für unser Theaterprofil. Die Wirkungen, die sich nach einem Jahr dieses Anschubs zeigen, sind: In den Unterrichtsprojekten werden unterschiedlich intensive Versuche vom Kollegium unternommen. Das ist deutlich spürbar. Hier wird ein Projekt gemacht, dort wird ein Projekt gemacht, zum Teil auch in Zusammenarbeit mit unserem Partnertheater, der Schaubude in Prenzlauer Berg.“³⁴

Aus den Schulbesuchen und den Befragungen der Schulleitungen und der Lehrerinnen ergeben sich für die Umsetzung der Sprachförderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache folgende Erkenntnisse:

1. Die zusätzlich gewährten Stunden für Sprachfördermaßnahmen bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprachen reichen immer noch nicht aus. In einigen Klassen in den Bezirken Kreuzberg, Wedding, Neukölln und Tiergarten lernen bis zu 90 Prozent Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. Viele dieser Kinder können dem deutschsprachigen Unterricht zwar irgendwie folgen, erzielen jedoch wegen der rudimentären Strukturen in der Muttersprache *und* den noch wenig vorhandenen Deutschkenntnissen kaum nachweisbare Lernfortschritte.
2. Wie für den übrigen Unterricht gibt es auch für DaZ keine verlässlichen Vertretungsmittel. Bei hohem Krankenstand sind die Schulen primär darum bemüht, den regulären Unterricht aufrecht zu erhalten. Viele Fördermaßnahmen für die Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprachen fallen dann ersatzlos aus. Dieser Ausfall schadet natürlich insbesondere diesen Kindern. Erschwerend kommt hinzu, dass DaZ zu häufig von Lehrerinnen unterrichtet wird, die nach der Stundenverteilung noch ein paar Stunden erübrigen können. Die fortgebildeten Kolleginnen für den DaZ-Unterricht reichen nicht aus und können auch nicht immer nur für den DaZ-Unterricht eingesetzt werden.
3. In Klassen mit multi-ethnischer Zusammensetzung spielt sich das nebenunterrichtliche Geschehen in der Kommunikationssprache Deutsch ab. In Klassen, die von einer ethnischen Gruppe dominiert werden, ist die Kommunikationssprache nicht deutsch. Dieses Phänomen lässt sich insbesondere auch in den DaZ-Förderkursen beobachten.
4. Für die Zusammensetzung der DaZ Kurse kann nur eine scheinbare Homogenisierung der Lerngruppe herbeigeführt werden. Die Unterschiede in der Sprachentwicklung, namentlich der Stand in der Schriftsprachentwicklung sind - meist auch bedingt durch die Anzahl der Quereinsteiger - mitunter so gravierend, dass nach Ansicht der Lehrerinnen und der Schulleiterinnen und Schulleiter DaZ für eine ausgesonderte Schülerschaft nur erfolgreich sein kann, wenn eine inhaltliche Anbindung an den regulären Unterricht sicher gestellt wird. Eine solche Verbindung mit dem üblichen Unterricht kann jedoch kaum gelingen, wenn der DaZ-Unterricht gar nicht von denselben Lehrerinnen gegeben wird, die sonst auch in der Klasse unterrichten. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Gruppe der Förderkinder aus verschiedenen Klassen(stufen) zusammensetzt.
5. Wenn DaZ parallel zum Deutschunterricht angeboten wird - und das ist in Befolgung des entsprechenden Erlasses fast überall der Fall -, können die Schüler noch in den übrigen Stunden zwar am Deutschunterricht teilnehmen, doch fehlt ihnen dann meist der Unter-

³⁴ Zitiert aus dem Konzeptpapier der Erika-Mann-Grundschule aus dem Schuljahr 2000/2001.

richtszusammenhang. Wo DaZ demgegenüber projektbezogen und sogar fächerübergreifend angeboten wird, lernen die Schülerinnen und Schüler themenbezogene Sprachmuster, die dann auf wechselnde Inhalte anwendbar sind. Dafür sind allerdings genaue Absprachen unter den Lehrerinnen der Stufe notwendig.³⁵

6. Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache sind nicht nur sprachlich eingeschränkt, sondern zudem mit Problemen konfrontiert, die sich auf sämtliche Lebens- und Lernbereiche erstrecken. Sprachförderkonzepte allein können die unterschiedlichen Lebensproblematiken nicht in ausreichendem Maße berücksichtigen.
7. Der ungesteuerte Spracherwerb in den Betreuungsräumen der VHG hat sich als förderwirksame Ergänzung zum Unterricht herausgestellt. In den Betreuungsräumen treffen die Kinder aus unterschiedlichen Nationen, Klassen und Jahrgängen aufeinander. Dort ergeben sich - so der Eindruck der meisten Erzieherinnen - über Klassen- und Jahrgangsgrenzen hinweg Möglichkeiten spontaner Kommunikation in deutscher Sprache.

Neben solchen unterrichtsbezogenen Maßnahmen der Förderung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache haben die Lehrerinnen an den Schulen in sozialen Brennpunkten eine Vielzahl sehr unterschiedlicher pädagogischer Maßnahmen entworfen und realisiert, die wir wegen der beeindruckenden Fülle und Qualität dieser Ideen vollständig im Anhang abdrucken.

4.2.2 Gestaltung des Schullebens

Veränderte schulische Ausgangsbedingungen erfordern einen besonderen pädagogischen Ideenreichtum. Die VHG-Schulen haben für die emotional unterversorgten und orientierungslosen Schülerinnen und Schülern eine eindrucksvolle Palette von Maßnahmen entwickelt und erprobt. Dadurch erhielt vielerorts das Schulleben eine neue Prägung.

Schülerclubs und Schulstationen

Viele VHG-Schulen richten ihr Hauptaugenmerk auf die Einrichtungen von *Schülerclubs* und *Schulstationen*, um damit das ohnehin erweiterte Beziehungs- und Lernangebot an den VHG-Schulen noch zu ergänzen. Die Einrichtung dieser Institutionen ist zwar kein typisches Merkmal von Schulen im sozialen Brennpunkt, nichtsdestotrotz aber gerade dort von besonderer Bedeutung: Schülerinnen und Schüler, die an ihrer Schule eine solche Einrichtung vorfinden, können über den VHG-Zeitrahmen hinaus an der Schule verweilen und sind am Nachmittag nicht sich selbst überlassen.

Seit 1997 richten Beschäftigungs- und Qualifikationsgesellschaften für Langzeitarbeitslose Schulstationen ein. Deren Mitarbeiter werden bisher ausschließlich über Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) oder Lohnkostenzuschüsse (LKZ) finanziert.³⁶ Schulstationen sind zumeist während des Unterrichtsvormittages geöffnet und bieten den Schülerinnen und Schü-

³⁵ An der Hermann-Herzog-Grundschule haben die Kolleginnen beispielsweise eine DaZ-Lernwerkstatt eingerichtet und fächerübergreifende Materialkisten hergestellt.

³⁶ Im März 2001 wurde entschieden, stadtweit 30 Schulstationen verlässlich zu betreiben. Allerdings ist noch nicht klar, welche Schulen sich zukünftig um eine solche Einrichtung bewerben dürfen und nach welchen Kriterien dann der Zuschlag erfolgen wird. Aus dem Kreis der Modellschulen bemüht sich beispielsweise die Naharya Grundschule um die Einstellung einer unbefristet beschäftigten Mitarbeiterin für die Schulstation. Dort haben die Pädagoginnen bereits ein gewaltpräventives pädagogisches Konzept entwickelt

lern sowie den Lehrerinnen Entlastung für den Konfliktfall im Unterricht. Die Schulstation „entlastet

- *den hocherregten Schüler, der das Konfliktfeld ‚Klasse‘ verlassen kann und die Schulstation aufsucht,*
- *den Lehrer, der den Konflikt in einer für die Bewältigung untauglichen Klassensituation nicht austragen muss,*
- *die Mitschüler, die zur Regulierung solcher Konflikte nicht beitragen können und daher selbst mit Stressverhalten reagieren.(...)*

*Damit unterstützt die Arbeit der ‚Schulstation‘ immer die Bemühungen des Lehrers in der Klasse“.*³⁷

Die Arbeit der MitarbeiterInnen in den Schulstationen bleibt dabei allerdings weitgehend auf den Einzelfall gerichtet und damit der internen Systemlogik von Schule verhaftet, die auf Anpassung des Abweichlers an den Unterricht abzielt. Schulstationen sind auch deshalb bei allen Schulbeteiligten beliebt, tragen sie doch zur Beruhigung innerschulischer Konfliktlagen bei. Zugleich entlasten sie die Lehrerinnen aber auch davon, die eigenen Unterrichtsangebote selbstkritisch zu überprüfen und über neue Unterrichtsmethoden und –konzepte nachzudenken.

Damit ist jedoch das eigentliche Hauptproblem von Schulstationen noch nicht benannt. Das sehen die Schulleitungen und auch die Lehrerinnen in der immer noch ungeklärten und unbefriedigenden Beschäftigungssituation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Oft arbeiten dort Laien ohne pädagogische Vorerfahrungen zu den Konditionen einer längstens auf zwei Jahre befristeten Beschäftigungsmaßnahme. Viele Schulen haben böse Erfahrungen mit den Personen machen müssen, die ihnen ohne Rücksprache und Einverständnis in die Schulen „gesetzt“ wurden. Vielerorts sind Frauen und Männer eingestellt worden, die oft schon mit der Bewältigung eigener Probleme überfordert waren, so dass sie Kindern mit problembeladenen Biografien selbst kaum professionelle Hilfe anbieten konnten. An den Schulen ist dieses Problem längst erkannt worden. Deshalb bemüht sich beispielsweise die Nahariya-Grundschule um eine verlässliche Besetzung der schuleigenen Schulstation mit einer pädagogisch ausgebildeten Fachkraft. Dafür ist von dieser Schule ein pädagogisches Konzept für die Schulstation „Wunderinsel“ erstellt worden, das den bisherigen unprofessionellen Billigstlösungen weit überlegen ist.

Für die meisten *Schülerclubs*, die in den letzten beiden Jahren ebenfalls von unterschiedlichen Beschäftigungsgesellschaften eingerichtet wurden, stellt sich die Situation ähnlich dar. Lediglich die Schülerclubs, die sich der „Landesarbeitsgemeinschaft Schülerclubs“ angeschlossen haben, sind um die Entwicklung und Festigung sozialpädagogischer Standards bemüht.³⁸ Dazu gehören die Clubs an der E.-O.-Plauen-Grundschule, der Franz-Schubert-Grundschule

³⁷ Hensel, Rolf u.a.: Schule und Gewalt. Gutachten der Arbeitsgruppe Schule. Berlin 1994, S. 34f.

³⁸ Zur Landesarbeitsgemeinschaft Schülerclubs gehören der „Verband für sozial-kulturelle Arbeit“, das „Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis (FIPP)“ und die „Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule e.V. (RAA)“. Diese freien Träger haben Standards für die Arbeit der Schülerclubs erarbeitet, die von den Schülerclubs der Beschäftigungsgesellschaften noch nicht erfüllt werden.

und an der Pettenkofer-Grundschule.³⁹ Solche Schülerclubs bieten Schülercafés als Treffpunkte für alle Kinder und Eltern; sie offerieren Räume und Materialien für kreatives Tun in Gruppen und verfügen über pädagogisch vorgebildete Ansprechpartner, die bei innerschulischen Konflikten beraten und vermitteln können.

Diese Schülerclubs arbeiten *präventiv*, weil ihre MitarbeiterInnen die Übernahme schulischer Etikettierungen nicht nur ablehnen, sondern innerschulische Lern- und Handlungsfelder bereitstellen, die auch – aber nicht ausschließlich - jenen Kindern zu Gute kommt, die unter Umständen an der Schule leiden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Schülerclubs arbeiten ebenfalls *interventiv*, weil sie den Kindern, ihren Eltern und auch den Lehrerinnen beratend helfen oder diese mit ihren Problemen an helfende Stellen vermitteln können; sie arbeiten *integrativ*, weil sie keinen ausschließen und die Arbeit mit jahrgangsübergreifenden Lerngruppen nutzen, um das soziale Miteinander über Klassengrenzen hinweg zu fördern.

Diese Clubs sind schließlich auch *kooperativ* angelegt, sie gehören in das Netzwerk der Jugendhilfe, bringen dort die Interessen der Schule ein und informieren die Schulgemeinde über Institutionen und deren Angebote der Kinder- und Jugendarbeit im Stadtteil. Diese Dienstleistung ist insbesondere für jene Eltern interessant, deren Kinder aus der Hortbetreuung herausgefallen sind.

Veränderungen in der Elternarbeit

Auch andere Formen einer besonderen *Elternarbeit* sind bemerkenswert. Ein solches Beispiel liefert ein Bericht der Schulleiterin der Peter-Petersen-Grundschule in Berlin-Neukölln:

Ich arbeite an einer Schule, an der vor 10 bis 15 Jahren kaum Eltern zum Elternabend kamen und der Umgang mit Eltern sehr schwierig war, zusätzlich belastet durch einen hohen Ausländeranteil (um 50 Prozent). Nach vielen Gesprächen über schlecht besuchte Elternabende haben wir begonnen, uns auszudenken, wie man die Eltern besser einbeziehen könnte. Als erstes wurden die Elternabende angenehmer gestaltet: Es gab etwas zu Trinken, es wurde eine angenehme Sitzordnung eingeführt, und die Kollegen bemühten sich sehr, auch die Eltern zu Wort kommen zu lassen, mitreden zu lassen. Die Eltern wurden aufgefordert, im Unterricht zu hospitieren; das hing natürlich auch mit einer Veränderung des Unterrichts zusammen wie zum Beispiel der Bereitschaft von Kollegen, ihre Klassenzimmertüren für Besucher und andere Kollegen geöffnet zu lassen. Mittlerweile gibt es mehrere Eltern, die so integriert sind, dass sie in Projektgruppen eigene Kinder-Gruppen übernehmen und leiten.

Zusätzlich wurde dann auch noch ein Elternverein gegründet. Das fing vor vielen Jahren mit der Schulhofumgestaltung und der aktiven praktischen Mitarbeit von Eltern an. Mittlerweile haben wir den Verein auf das Schulganze und unser Konzept übertragen. Dort gibt es einige interessierte Eltern, die auch gerne mal auf einer etwas theoretischeren Ebene mitreden. Und einigen Eltern geht es auch darum, den engeren Kontakt zur Schulleitung zu pflegen, bei regelmäßigen abendlichen Treffen.

Für den Umgang mit unseren ausländischen Eltern haben wir spezielle Elterntreffen eingeführt. Wir hatten einen Elternabend im Winter, für den wir ganz gezielt türkische Eltern

³⁹ Die Pettenkofer-Grundschule bildet die einzige Ausnahme. Obwohl der o.a. Landesarbeitsgemeinschaft nicht angehörig, erfüllt sie sehr wohl deren Standards.

eingeladen haben und dazu eine Mutter, die gut dolmetschen konnte. Mittlerweile hat auch ein Treffen mit arabischen Eltern stattgefunden, auch mit Dolmetscher und einem Vertreter des arabischen Kulturvereins. Auf dem Elternabend mit den arabischen Eltern ist uns dann auch klar geworden, dass wir viele ihrer Probleme gar nicht kennen.

Durch diese besonderen Elternabende ist auch Kontakt zu Eltern entstanden, die nicht arbeiten und eigentlich viel Zeit haben, und die die Schulleiterin mittlerweile konkret ansprechen kann, sie mögen doch hier und da, beim Schulfest, bei der Besorgung von irgendwelchen Sachen oder anderen praktischen Tätigkeiten helfen. Das funktioniert aber immer nur, indem man sie ganz persönlich anspricht und unter Umständen 10 Minuten vorher noch einmal anruft. Das Problem bei all diesen Sachen ist, dass es viel Zeit und Energie kostet.

Für die Zukunft gilt: Man braucht Zeit und Lehrerstunden für solche Arbeiten. Es müsste eigentlich immer einen Kollegen geben, der sich um alle ehrenamtlichen Studenten, Großeltern, Eltern kümmert, sie anleitet, ihnen sagt, was sie machen können, ihnen dabei hilft, und sagt: „Das war ganz toll und schön, dass Sie dabei waren und dass sie das gemacht haben.“ Dafür müsste es einen Stundenpool geben.

An anderen Schulen wurden regelmäßige Elternsprechtage mit der Unterstützung durch die traditionellen Unterstützungsagenturen wie den Allgemeinen Sozialpädagogischen Dienst (ASPD) und die Schulpsychologie eingerichtet. Oftmals wurde auch die DaZ-Lehrerin zu den Elternabenden eingeladen. An einer Schule organisierten die Lehrerinnen klassenübergreifende Elternabende und richteten Elterncafés für ausländische Mütter ein. Selbstverständlich finden immer wieder viele Hausbesuche statt und fast täglich werden Elternkontakte in den Klassenzimmern und auf den Fluren der Schulen vor, zwischen und nach den Unterrichtsstunden gepflegt. Besonders in diesen „Tür-und-Angel-Gesprächen“ zeigen viele Eltern einen hohen Beratungsbedarf. Dabei geht es nicht nur um Lern-, sondern eben auch oder in vielen Fällen sogar vorwiegend um Erziehungs- und Beziehungsprobleme.

Darüber hinaus werden Eltern auch als Schülerinnen und Schüler in die Schulen eingeladen. An einigen Schulen finden *Deutschkurse für türkische Mütter* statt, die entweder von der VHS oder von Stadtteilvereinen angeboten werden.

Partizipation von Schülerinnen und Schülern

Um das Schulklima zu verbessern, gestalteten Schülerinnen und Schüler in einigen Schulen den Schulalltag in hohem Maße mit.

An einigen Schulen sorgten Lehrerinnen für Klassen- und Einzelpatenschaften. Hier kümmern sich die älteren Schülerinnen und Schüler um die jüngeren aus den ersten Jahrgangsstufen. In zwei Schulen tagt ein Kinderparlament, und vielerorts haben die Klassengemeinschaften Klassenräte geschaffen. Manche Schulen bieten eine *Konfliktlotsen- und/oder Mediatorenausbildung* an. Dort werden Schülerinnen und Schüler aus den Klassen 5 und 6 zu Streitschlichtern ausgebildet. In diesen Kursen lernen sie Methoden kennen, die es ihnen ermöglichen, Konflikte auf dem Schulhof und in den Klassenzimmern aggressionsarm und vor allem selbständig zu lösen.

Alle weiteren Aktivitäten zur Verbesserung der Lern- und Lebenswelt Schule sind im Anhang abgedruckt. Dort findet der Leser eine Auswahl von Maßnahmen wie beispielsweise die *Hausaufgabenbetreuung*, die Erzieherinnen an vielen Schulen anboten. An einigen Schulen

beschlossen die Pädagoginnen eine *veränderte* Pausengestaltung mit der Ausgabe von Spielmaterial, die nach Ansicht der Schulleitungen als „aktive Pause“ neben dem Weglassen der Pausenklänge zu einem beruhigteren Tagesablauf in den Schulen beitragen konnte. Weitere Aktivitäten wie klassen- und jahrgangsübergreifende Projekte, Schulfeste und andere Feiern für die Schulgemeinschaft haben wir unter der Kategorie „Sonstiges“ zusammengefasst.

Sämtliche Maßnahmen bedeuteten jedoch immer auch zusätzlichen Arbeitseinsatz für die Lehrerinnen. Jede auch noch so kleine Entwicklungsarbeit kostete zusätzliche Stunden für Lehrerteams oder einzelne Lehrerinnen. Eltern und Schülerinnen und Schülern würdigen und schätzen solche Aktivitäten, die zur Verbesserung des Schulklimas beitragen konnten. Von der Schulaufsicht wünschten sich die beteiligten Pädagoginnen allerdings noch mehr Interesse und Anerkennung.

4.2.3 Kooperation mit außerschulischen Unterstützungssystemen und mit Einrichtungen im Stadtteil

Weil der Schulträger mit der Ressourcensteuerung zum Wertausgleich der Schulen aus Sicht der Schulen nur über wenig Potential verfügt, holen sich viele Schulen anderweitig Hilfe und knüpfen Kontakte zu Personen und Einrichtungen im Wohnumfeld der Kinder. Diese Verbindungen gingen dann über die Behandlung eines Einzelfalls hinaus, wenn es gelang, Strukturen grundzulegen, die eine kontinuierliche und somit verlässliche Kooperation mit der Schule sicherstellten. Am besten gelangen solche Kooperationen mit den Volkshochschulen, die an den Schulen Sprachkurse für türkische Mütter anboten; mit freien Trägern der Jugendarbeit, wie Nachbarschaftsheimen oder dem Fortbildungsinstitut für die Pädagogische Praxis (FIPP), die den Schülerinnen und Schülern in Schülerclubs und Schulstationen zusätzliche Lern- und Handlungsfelder zur Verfügung stellten und Lehrerinnen und Eltern Beratung anbieten konnten, oder mit Jugendfreizeiteinrichtungen im Stadtteil, wenn diese nach Unterrichtschluss für die Schülerinnen und Schüler eine verlässliche Betreuung organisierten. Darüber hinaus entstanden in einigen Schulen regelmäßig Projekte mit Musikschulen, Sportvereinen oder auch mit einem Museum. All diese Kontakte trugen zur Entwicklung neuer Lern- und Handlungsfelder bei, die jenseits oder auch neben dem Unterrichtsangebot für viele Schülerinnen und Schüler neue Sozialkontakte ermöglichten und Lernchancen boten.

Mit den folgenden drei Beispielen möchten wir die Vielfalt möglicher Außenkontakte illustrieren. Im ersten Fall handelt es sich um eine Auflistung möglicher Kooperationen der Rixdorfer-Grundschule in Berlin-Neukölln. Es folgt eine Darstellung der Verbesserung des Lebensortes Grundschule in einem eher kinderfeindlichem Umfeld am Beispiel der Zille-Grundschule in Berlin-Friedrichshain. Drittens schließt sich die Darstellung der Mitarbeit von Lehrerinnen aus der Sonnen-Grundschule mit dem dortigen Quartiersmanagement in Berlin-Neukölln an.

Vielfältige Kontakte (Bericht aus der Rixdorfer Grundschule)

- *Seit drei Jahren werden an der Rixdorfer Grundschule erfolgreich zwei Deutsch-Kurse für Mütter unserer Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache durchgeführt.*
- *Seit dem 1.4.2000 ist die „Neuköllner Arbeit“, eine gemeinnützige Beschäftigungs- und Qualifizierungsgesellschaft, mit vier Mitarbeitern tätig. Das Projekt heißt „Spielend Deutsch lernen“. Die Mitarbeiter helfen den Kolleginnen im Unterricht bei den Kindern, die eine besondere Förderung im Fach Deutsch benötigen. Außerdem begleiten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Kolleginnen bei Ausflügen, helfen bei*

der Vorbereitung der Projektwoche und sind im Nachmittagsbereich mit verschiedenen Angeboten tätig: Kochen, Spielen, Hausaufgaben usw. Erstmals hat die „Neuköllner Arbeit“ auch in den Osterferien Ferienangebote für Kinder durchgeführt.

- *Seit ungefähr zehn Jahren gibt es nachmittags auch einen Schularbeitszirkel, der von Honorarkräften durchgeführt wird. Er ist sehr gut besucht und hilft hauptsächlich den Kindern, die zu Hause keinerlei Hilfe erwarten können.*
- *Wir haben durch die Hilfe von Honorarkräften eine „Basketballarbeitsgemeinschaft“ sowie eine Arbeitsgemeinschaft „Bildnerische Gestaltung“.*
- *Seit dem 1.5.2000 ist das Projekt „Kubus e.V. Ökologie macht Schule“ bei uns tätig. Dieses Projekt gestaltet zusammen mit unseren Schülerinnen und Schülern und den Kolleginnen, die Bildende Kunst unterrichten, die Schulhauseingänge.*
- *Seit dem 1.4.2000 ist ebenfalls eine Kollegin aus der Musikschule Neukölln an der Rixdorfer Grundschule im Bereich Musikalische Früherziehung in unseren drei Vorklassen und in einer ersten Klasse tätig.*
- *Seit dem 1.6.2000 ist das Projekt „Arpli“ an unserer Schule tätig. „Arpli“ ist eine Arbeitsbeschaffungs- und Beschäftigungsgesellschaft mit Zustimmung der Abteilung Bildung und Kultur Neukölln. Arpli läuft unter dem Aspekt „Betreuter Schulhof“. Das bedeutet, dass sich unsere Schüler bis 18.00 Uhr auf dem Schulhof tummeln können: Ballspiele, Fahrradwerkstatt usw. gehören zu den Angeboten.*
- *Wir haben an unserer Schule ebenso eine Schülerinsel. Diese Schülerinsel wird von der Beschäftigungsgesellschaft „Tandem“ geführt. Wir hoffen, dass auch dieses Projekt weitergeführt wird.*

Zusammenarbeit mit dem Quartiersmanagement (Bericht aus der Sonnen-Grundschule)

In der Kiez-AG treffen sich im Abstand von 6 Wochen verschiedene Einrichtungen: Schulen, Kitas, Kinder- und Jugendfreizeiteinrichtungen des Senats, der Kirchen, das Quartiersmanagement und der Allgemeine sozialpädagogische Dienst.⁴⁰ Wir tagen abwechselnd in einer der Einrichtungen bei einem gemütlichen Beisammensein von 19.00 – 21.00 Uhr. Diese Kiez-AG ist entstanden, als die Probleme dieser Region zunahmten: Immer mehr sozial schwache Familien, immer mehr ausländische Familien, ein Heim für Asylbewerberinnen in der Nähe. Die Hilflosigkeit, mit den daraus resultierenden Problemen umzugehen und von den politisch Verantwortlichen allein gelassen zu sein, führte zur Gründung der Kiez-AG. Wir verfassten ein ausführliches Schreiben an die BezirkspolitikerInnen und an den Jugendhilfeausschuss, um auf die Probleme in der Kölnischen Heide hinzuweisen. Wir luden Sprecherinnen der Parteien in unsere Sitzungen ein (Bündnis 90/Die Grünen, CDU, SPD kamen zumindest vorm Wahlkampf regelmäßig). Wir forderten Teilnahme und Rederecht im Jugendhilfeausschuss, und es durften sich alle Kiez-Gruppen Neuköllns vorstellen und über ihre Arbeit berichten.

Da in diesem Wohngebiet immer mehr deutsche Familien wegziehen und der Anteil von ausländischen Familien, die nicht Deutsch sprechen und deren Kinder über geringe Sprachkenntnisse verfügen, steigt, ist dieses Problem in unseren Sitzungen immer wieder aktuell. Wir organisierten im Februar 2000 eine Veranstaltung in der Sonnen-Grundschule, zu der Gäste eingeladen waren, die mit uns über eine bessere Integration von ausländischen Kindern und Jugendlichen beraten sollten. Immer wieder überlegen wir uns, wie wir erreichen können, dass die Mütter an Sprachkursen teilnehmen, um sich mit ihren Kindern angemessen verständigen zu können. Besonders groß ist das Problem in den Kitas bei einem Ausländeranteil von 80-90 Prozent. Die Kinder sprechen untereinander türkisch. Sie verstehen die Erzieherinnen nicht.

Im letzten Jahr haben wir ein Straßen-Kiez-Fest mit vielen Spielangeboten veranstaltet und einem Bühnenprogramm der anliegenden Schulen und des Jugendfreizeitheims. Der Bürgermeister Neuköllns hat die Schirmherrschaft übernommen. Für dieses Jahr planen wir eine ähnliche Veranstaltung. Wir wollen damit zeigen, dass wir an einer Lösung der sozialen Probleme dieses Bereiches gemeinsam arbeiten und ein positives Zeichen setzen. Finanzielle Unterstützung erfahren wir dabei vom Quartiersmanagement. Wir wollen aber auch verdeutlichen, dass diese sozialen Brennpunkte mehr Aufmerksamkeit verdienen und politische Programme entwickelt werden müssen, um den Kiez und die Einrichtungen für Kinder und Jugendliche zu unterstützen.

⁴⁰ Der Berliner Senat hat für 15 „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf“ ein auf drei Jahre befristetes Modellvorhaben aufgelegt, das zur nachhaltigen Verbesserung der Lebensbedingungen der Bewohner im Stadtteil führen soll. An diesem Programm nehmen neben der Sonnen-Grundschule auch noch die Heinrich-Zille-Grundschule, die E.-O.-Plauen-Grundschule, die Annedore-Leber-Grundschule, die Richard-Schirrmann-Grundschule, die Brüder-Grimm-Grundschule, die Erika-Mann-Grundschule, die Peter-Petersen-Grundschule, die Zille-Grundschule und die Mercator-Grundschule teil.

Unser Schulhof soll schöner werden (Bericht aus der Zille-Grundschule)

Unser sehr großflächig betonierter Schulhof liegt zwischen zwei Hauptverkehrsstraßen. Weil auch im Umfeld weder Spielplätze noch andere Möglichkeiten der Freizeitbetätigung für die Kinder da sind, haben wir, auch unter Mitwirkung von Eltern und vielen anderen Leuten, folgende Ideen entwickelt: Begrünung von einzelnen Flächen, Herstellung von Sitzelementen, ein offenes Klassenzimmer bauen, wo mindestens eine Klasse bei gutem Wetter auch draußen Unterricht machen kann, Errichtung eines Spielplatzes auf dem Schulhof mit einem angeschlossenen Labyrinth, um nur die wichtigsten zu nennen. Alle Ideen scheiterten jedoch an der Finanzierung. So haben wir erst einmal einen Förderverein „Freunde der Zille-Grundschule“ gegründet, und nach der Einrichtung des Quartiersmanagements in Friedrichshain ist es uns gelungen, für unsere Ideen Unterstützung zu bekommen. Im Wohnumfeld der Kinder sollte endlich etwas passieren.

Bisher sind kleine Dinge verwirklicht worden sind: Der Hof ist mit Rotbuchenstämmen bestückt und zum Teil mit Rindenmulch ausgelegt. Der Knöterich ist mittlerweile so gewuchert, dass sich die Kinder darunter verstecken können. Der Spielplatz auf dem Schulhof ist fertig. Das offene Klassenzimmer konnte durch das Projekt „Grün macht Schule“ verwirklicht werden. Dazu kommen noch drei Basketballanlagen, zwei große Tierskulpturen, die wir mit den Kindern und deren Eltern aus mehreren Tonnen Pappmaché und Zement selbst gebaut haben. Auch das Quartiersmanagement hat sich mit 3000 DM beteiligt: So konnte unser Teich erneuert werden.

Weder vom Bezirksamt noch vom Grünflächenamt gab es Unterstützung. Wir müssen uns deshalb an die Eltern wenden oder auch an kleine Firmen, die dann mal nebenbei unsere Turnhalle streichen.

Leider können wir nicht verhindern, dass immer wieder etwas zerstört wird. Das ist wohl der Preis für die unbeaufsichtigte Öffnung des Schulhofes für die Kinder und Jugendlichen im Wohnumfeld. Das ist zur Zeit unser größtes Problem.

5 Fazit

Erweiterter pädagogischer Auftrag der Schulen im sozialen Brennpunkt

Schulen im sozialen Brennpunkt nehmen einen erweiterten pädagogischen Auftrag wahr. Sie sind selbstverständlich Stätten des Unterrichts. Sie sind aber darüber hinaus auch Stätten konzentrierter pädagogischer Entwicklungsarbeit, Zentren für schulgebundene Sozialarbeit, Elternbegegnungen und Stadtteilkultur.

Die Schulleitungen, Lehrerinnen und Erzieherinnen im Modellversuch VHG stellen sich diesem erweiterten Funktionsauftrag der öffentlichen Schule, indem sie ihre Schule im sozialen Brennpunkt unter schwierigsten äußeren Bedingungen zu einem verlässlichen, pädagogisch geschützten Lebens- und Lernraum für Kinder aus sozial-benachteiligten Familien weiterentwickeln. Die vielfältigen an den Einzelschulen entwickelten Aktivitäten (siehe Anhang) zeugen davon.

Verknüpfung von Schulpädagogik und Sozialpädagogik

Die Pädagoginnen in den von uns untersuchten Modellschulen erfahren und wissen viel von der Individualität jedes einzelnen Kindes. Für die Moderation eines möglichst störungsfreien Unterrichtsablaufs werden diese Kenntnisse auch dringend benötigt, weil die Pädagoginnen vor der eigentlichen Arbeit, dem Unterrichten, in oftmals mühevoller Weise jene vertrauensvolle und harmonische Lernumgebung erst schaffen müssen, die benachteiligte Kinder brauchen, um überhaupt Bildungs- und Leistungsbereitschaft entwickeln zu können. Für diese Aufgabe konnten die zusätzlichen Unterrichtsstunden in den Klassenstufen 1 und 2 sehr gut genutzt werden. Die Lehrerinnen begrüßten in unseren Umfragen diese Zusatzausstattung ohne Rahmenplanbindung sehr.

Die große Zahl der Schülerinnen und Schüler mit schweren Lebens- und Lernproblematiken verlangt nach einem besonderen pädagogischen Umgang. Erfreulich viele Lehrerinnen an den Brennpunktschulen verknüpfen deshalb in ihrem Unterricht nicht nur schulpädagogische mit sozialpädagogischen Erfordernissen, sondern verfügen darüber hinaus über ein teilweise hoch entwickeltes binnendifferenzierendes Methodenrepertoire und realisieren die Prinzipien lebensweltorientierter sozialpädagogischer Praxis, beispielsweise die Grundsätze „Altersmischung“ und „Bedürfnisorientierung“.

Dort wo Erzieherinnen im Unterrichtsgeschehen mitwirken, erhöht sich auch die Zuwendungszeit der Erwachsenen für jedes einzelne Kind im Unterricht und damit die Qualität pädagogischer Arbeit.

Deutsch als Zweitsprache

Die Verwendung der zusätzlichen „DaZ-Stunden“ für die Förderung der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache wird in einem Rundschreiben für alle Schulen stadtweit verbindlich geregelt. Diese schulübergreifende Verbindlichkeit hat sich nach Auffassung der von uns befragten Pädagoginnen in den Modellversuchsschulen *nicht* bewährt. Schlimmer noch: Sie hindert die Einzelschulen daran, ein bedarfsgerechtes, an den spezifischen Lernbedürfnissen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler *und* an den Fähigkeiten der Pädagoginnen orientiertes Förderkonzept zu entwickeln und zu erproben. Schulfachübergreifende und projektbezogene Sprachförderung innerhalb des Regelunterrichts oder während festgelegter Epochen finden deshalb nur an wenigen Schulen statt. Und: Wenn der Krankenstand sehr hoch ist, fließen die

DaZ-Stunden viel zu häufig in den Vertretungspool. Dadurch werden die überdies schon benachteiligten Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache nochmals benachteiligt. Es erscheint höchst zweifelhaft, dass die Förderung der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache im Rahmen des vorgeschriebenen separaten Fachunterrichts „Deutsch als Zweitsprache“ wirklich als *die* beste Methode zum Nachteilsausgleich für diese Kinder angesehen und daher berechtigterweise landesweit verordnet werden kann. Die Praxiserfahrungen sprechen bislang eher dagegen, zumal nur wenige Lehrerinnen für den DaZ-Unterricht wirklich qualifiziert sind.

Erfordernis der Teamarbeit

Die beschriebene Kombination von Schul- und Sozialpädagogik erfordert nicht nur ein hohes Maß an pragmatischer Kompetenz, eine breite Palette methodischer und didaktischer Kunstfertigkeiten und eine hohe persönliche Belastbarkeit jeder einzelnen Pädagogin, sondern auch eine entschiedene Bereitschaft zur Teamarbeit. Dieses gilt für die Lehrerinnen genauso wie für die Erzieherinnen. Keine Pädagogin, kein Pädagoge kann die Fülle der Probleme kompetent allein bewältigen.

Schulen im sozialen Brennpunkt sind also noch mehr als andere Schulen darauf angewiesen, dass sich das pädagogische Personal als Team begreift und als ein solches gemeinsam zu planen und zu handeln versteht. Obgleich diese Teamfähigkeit und Teambereitschaft im Schulwesen generell unterentwickelt ist, kooperieren schon viele Pädagoginnen der Brennpunktschulen untereinander sowie mit den Mitarbeitern der traditionellen Unterstützungssysteme und den Vertretern von Einrichtungen des Stadtteils. Ohne diese vielfältigen Kooperationen hätte ein so beeindruckender Katalog von Aktivitäten, wie wir ihn im Anhang abbilden, niemals entwickelt und realisiert werden können.

Angesichts der hohen Konfliktrate in vielen Klassen und des hohen Förderbedarfs so vieler Schülerinnen und Schüler müsste nach Ansicht der befragten Lehrerinnen das „Zwei-Pädagoginnen-Team“ Regelausstattung aller Grundschulklassen in sozialen Brennpunkten sein.

Zusätzliche zeitliche Belastungen

Die unabdingbare Teamarbeit erfordert allerdings neben der individuellen Unterrichtsvorbereitung zusätzliche Zeitkontingente. Viele Pädagoginnen und Schulleitungen treffen sich einmal oder mehrmals in der Woche nach dem Unterricht zu Besprechungen, zum Erfahrungsaustausch und in interdisziplinär zusammengesetzten Arbeitsgruppen zur Schulentwicklung oder zur Bearbeitung einzelner Projekte. Niemand vergütet ihnen diese Entwicklungsarbeit.

Viele Schulleitungen knüpfen neben ihrer eigentlichen Schul- und Teamorganisationsarbeit zahlreiche Kontakte zu Institutionen und Einzelpersonen im Umfeld der Schule. Wir konnten nicht klären, welche der über 150 im Anhang abgedruckten Aktivitäten von den Schulen individuell „erbettelt“ oder vom Schulträger regulär finanziert wurden. Sicher ist jedoch, dass die Schulen ohne den Einsatz von privatem Engagement niemals ein solches Ausmaß an Angeboten für die Schülerinnen und Schüler auf die Beine stellen könnten. Solange es aber keine solide Grundfinanzierung für die vielfältigen sozialpädagogischen Angebote der Schulen gibt, werden die Schulen von solchen personengebundenen Einzelinitiativen der Schulleitungen und der Pädagoginnen abhängig bleiben.

Mangelnde Würdigung des besonderen pädagogischen Engagements

Lehrerinnen, Erzieherinnen und Schulleitungen von Schulen in sozialen Brennpunkten engagieren sich häufig weit über das übliche Ausmaß hinaus für die ihnen anvertrauten Schülerin-

nen und Schüler. Schon wenn man diese Schulen betritt, spürt der Besucher das Ethos einer besonderen pädagogischen Arbeit, ohne dass die zeitweilig sehr hohen psychischen wie physischen Belastungen in der Ausübung professioneller pädagogischer Arbeit wohl nicht zu ertragen wären. Dieses Engagement wird allerdings von der Öffentlichkeit und, wie uns die Pädagoginnen immer wieder mitteilten, auch vom Schulträger, vom Landesschulamt und von der Senatsschulverwaltung zu wenig gewürdigt. Dabei müssten gerade die Pädagoginnen in diesen Schulen stärker als andere unterstützt werden, weil sie eine schwerere Arbeit unter schwereren Bedingungen leisten.

Die Frustrationsrate ist hoch, und dies liegt nicht primär an den schlechten Voraussetzungen der Kinder, um die sich die Pädagoginnen gerne kümmern würden, sondern primär an den Arbeitsbedingungen, die von ihnen seit Jahren schon als permanente Mangelsituation erlebt werden: verrottete Schulgebäude, viel zu viele Kinder in viel zu kleinen Räumen, uralte Schulbücher, kein Geld für Ausflüge, Klassenfahrten, Projekte oder auch nur ein geordnetes Schulfrühstück und - immer wieder und vor allem: - permanenter Zeitdruck angesichts viel zu hoher Unterrichtsverpflichtungen.

Das Risiko der Kurzfristigkeit

Viele der Arbeitsbeziehungen zwischen der Schule, den traditionellen Unterstützungssystemen und den Einrichtungen im Stadtteil gründen auf einer persönlichen Begeisterung der Pädagoginnen für die jeweilige Sache. An vielen dieser Schulen gibt es solche Menschen, die für zusätzliche pädagogische Vorhaben und Projekte kämpfen und damit für die Kinder eine unschätzbare Arbeit leisten. Wenn aber beispielsweise eine solche besonders engagierte Lehrerin die Schule verlässt oder in einem bürokratischen Akt einfach versetzt wird, weil ihre vor zwanzig Jahren einmal studierte „Fächerkombination“ plötzlich an einer Sekundarschule benötigt wird, oder wenn die außerschulischen Kooperationspartner wechseln, sind diese Kooperationsprojekte sofort gefährdet. Die Brennpunktschulen leiden unter der mangelnden institutionellen Absicherung ihrer sozialpädagogischen Arbeit.

Erweiterte Qualitätskriterien

Aus den genannten Gründen muss die Bewertung der pädagogischen Arbeit der Lehrerinnen in Schulen in sozialen Brennpunkten anderen Qualitätskriterien unterliegen, als sie für Schulen in weniger belasteten Quartieren gelten mögen. Die traditionellen Kriterien zur Messung von Schulqualität wie beispielsweise die Durchschnittswerte der Schülerjahrgänge in landesweiten oder gar nationalen Vergleichsstudien oder auch die Übergangsquoten zum Gymnasium genügen nicht, um die besondere Qualität der Arbeit von Schulen in sozialen Brennpunkten angemessen zu beschreiben. Mehr noch: Sie verfehlen den sehr eigenen und allemal erheblich erweiterten Funktionsauftrag der Brennpunktschulen. Denn in diesen Schulen ist es oft ein ebenso großer Erfolg, dass die Kinder überhaupt regelmäßig zur Schule kommen, dass sich jemand um ihr Frühstück kümmert und ihnen ein Erwachsener Zeit für ein persönliches Gespräch schenkt, wie das Gelingen des Leselehrgangs oder die Aneignung der Grundrechenarten durch diese Kinder.

6 Empfehlungen

Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe stärken

Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe braucht ein verlässliches Fundament. Dazu bedarf es eines Kooperationsparagrafen im Schulgesetz analog zum § 81 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes.

Für die Aufnahme und beständige Pflege der Kontakte der Schulen zu außerschulischen Unterstützern, zur Jugendhilfe und zum Stadtteil brauchen die Brennpunktschulen einen professionellen Koordinator bzw. eine Koordinatorin. Die Schulleitungen sind mit der Wahrnehmung solcher genuin sozialpädagogischen Aufgaben überfordert, zumal die Regelung der schulüblichen Erziehungs- und Organisationsfragen in den Brennpunktschulen schwierig genug ist. Wir empfehlen die Einrichtung einer solchen Koordinationsstelle, die mit einem Diplom-Sozialpädagogen oder einer Sozialpädagogin besetzt werden sollte, an jeder Brennpunktschule.

Die bisherigen Kooperationsformen zwischen Schule und Jugendhilfe sollten evaluiert werden. Wir empfehlen daher die Ausarbeitung von Prüfstandards für die Zusammenarbeit von Schule, Jugendhilfe und Stadtteil, nicht zuletzt, um dem Abgeordnetenhaus hinreichend Rechenschaft über die Mittelverwendung geben zu können.

Den verbindlichen Wahlunterricht erhalten

Wir empfehlen, die Erfahrungen der Hauptschulen für die pädagogische Arbeit in den Grundschulen in sozialen Brennpunkten stärker zu verwerten: An vielen Berliner Hauptschulen sind in den vergangenen Jahren neue Konzepte für den Umgang mit „schulschwierigen“ Jugendlichen entwickelt und praktisch erprobt worden. Hierbei handelt es sich zumeist um Lernkonzepte, die bei vielen Jugendlichen jenseits des üblichen Fächerkanons neue Lernbereitschaft und Leistungsmotivation erzeugen konnten.

Der im Rahmen des Grundschulreformprogramms neu eingeführte verbindliche Wahlunterricht (WUV), der den Grundschulen hohe Experimentierfreiräume gewährt, bietet nach den Erfahrungen der ersten beiden Modellversuchsjahre eine hervorragende Chance, ähnlich veränderte, schülerorientierte und bedürfnisgerechte Lernkonzepte auch in den Grundschulen im sozialen Brennpunkt zu entwickeln und zu erproben.⁴¹ Die Erfolge dieses Wahlunterrichts insbesondere in den Brennpunktschulen sind von der Öffentlichkeit – aber auch von einigen Fachleuten - nicht hinreichend zur Kenntnis genommen worden. Es scheint uns nicht ratsam, ihn vollständig der äußeren Fachleistungsdifferenzierung oder stadtweit gleichförmig verordneten Wahlpflichtbereichen zu opfern.

Pädagoginnen mit den Herkunftssprachen der Kinder einstellen

Der Unterricht in den Schulen in sozialen Brennpunkten wird trotz des hohen Anteils von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache nur zu einem verschwindend geringen Teil von Lehrerinnen nichtdeutscher Herkunftssprache erteilt. Wir empfehlen dringend, zumindest den

⁴¹ Vgl. Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ des Landes Berlin: Erster Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung zu den Teilbereichen „Veränderter Schulanfang“ und „Differenzierung und Profilbildung in den Klassen fünf und sechs“, Berlin im Februar 2000.

Anteil türkisch sprechender Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst des Landes Berlin deutlich zu erhöhen und unter den türkisch sprechenden Abiturientinnen und Abiturienten verstärkt für den Lehrerberuf zu werben und ihnen eine bevorzugte Einstellung in Aussicht zu stellen.

Integrative Sprachförderkonzepte entwickeln

Bei vielen Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache ist die stark eingeschränkte Sprachkompetenz nur *ein* Indiz einer umfassenden Entwicklungsverzögerung. Es sind die „basic needs“, um die sich die Lehrerinnen und Erzieherinnen kümmern müssen, bevor ein sachorientierter Unterricht überhaupt beginnen kann. Aus diesem Grunde empfehlen wir für diese Kinder ein *integratives* Förderkonzept, das den Spracherwerb genauso ermöglicht wie das Training basaler Fertigkeiten. Den Schulen im sozialen Brennpunkt sollte erlaubt werden, in Abweichung von den Vorgaben aus dem Rundschreiben „DaZ“ solche integrierten Sprachförderkonzepte zu entwickeln und auch umzusetzen. Diese veränderten Konzepte sollten anschließend vom Landesschulamt und von externen Fachleuten evaluiert werden.

Lehrerbildung professionalisieren

Wir empfehlen, alle Lehramtsstudierenden – gleich welcher Schulstufe – von Anfang an mit den besonderen Problemen der Arbeit mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen vertraut zu machen. Die Lehrerbildung setzt, insbesondere auch in der zweiten Ausbildungsphase, allzu oft zu leichtfertig auf jederzeit unterrichtbare Kinder, die mit vorgefertigten Stundenentwürfen angemessen unterrichtet werden können. Stattdessen käme es in allen Phasen und allen Fächern der Lehrerbildung verstärkt darauf an, den systemischen Kontext zwischen den Lebensbedingungen der Kinder und ihren Aneignungsmöglichkeiten stärker zu reflektieren und auf die Unterrichtsangebote zu beziehen.

Wir empfehlen, insbesondere den Studiengang „Germanistik“ im Lehramtsstudium curricular zu überarbeiten und praxisnäher auszugestalten. Alle angehenden Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich bereits in der ersten Ausbildungsphase mit den besonderen Problemen des (Schrift-)Spracherwerbs in Verbindung mit sozialen Benachteiligungen sowie in multilingualen Lerngruppen auseinandersetzen und hier neuere Konzepte – auch aus den Einwanderungsländern - kennenlernen. Eine einzige zweistündige Pflichtveranstaltung im Studium reicht hierzu nicht aus.

Generell sollte der Gedanke, dass professionelle Lehrerarbeit – nicht nur in sozialen Brennpunkten - nur noch als Teamarbeit sinnvoll ist, in allen Phasen der Lehrerbildung stärker berücksichtigt werden. Wir empfehlen, Teamfähigkeit ebenso wie in Wirtschaft und Industrie auch im Schuldienst systematisch zu schulen und zu einem Einstellungs- und Aufstiegskriterium zu erheben.

Ebenso brauchen alle Lehrerinnen und Lehrer zusätzliches Wissen über die verschiedenen Formen der Jugendarbeit und die Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Unterstützungssystemen.

Die Schulen wünschen sich verstärkt Fortbildungsmaßnahmen für den Unterricht in sozialen Brennpunkten. Besonders wichtig sind Inhalte wie beispielsweise „unterrichtsintegrierte basale Förderung“, „fächerübergreifendes Lernen“, „sprachintegrierte Förderung von Kindern mit sozialer Benachteiligung und/oder Entwicklungsverzögerung“, „interkulturelle Bildung“, „Methoden der Teamarbeit“ und „Methoden der Sozialpädagogik“, „Prinzipien der Jugendarbeit“, „Gewaltprävention“ u.a.m. Solche Kurse werden vom Landesinstitut für

Schule und Medien (LISUM) zum Teil schon angeboten. Das LISUM müsste dafür allerdings zusätzlich ausgestattet werden.

Neue Personalzumessungskriterien

Für die aufwändig gestaltete und zum Teil hochentwickelte Pädagogik in sozialen Brennpunkten brauchen die Schulen eine *verlässlich* gestaltete Lehrerbedarfsrechnung. Diese Berechnung sollte einerseits die besonderen pädagogischen Anstrengungen der dort arbeitenden Pädagoginnen stärker würdigen und andererseits den speziellen Lernausgangslagen der Kinder aus sozial-benachteiligten Familien angemessen Rechnung tragen, damit die vielen engagierten Pädagoginnen ihren Beruf nicht weiterhin überwiegend um den Preis der Selbstaubeutung ausüben müssen.

Vorstellbar wäre beispielsweise eine deutliche Erhöhung des Faktors zur Berechnung der Lehrerstundenzumessung an diesen Schulen. Mit den so gewonnenen zusätzlichen Stunden könnte der Anteil des Team-Teachings erhöht werden, und die Schulleitungen müssten nicht, wie bisher, im Vertretungsfall viel zu oft auf die DaZ-Stunden bzw. auf die zusätzlichen Stunden für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zurückgreifen, um den regulären Unterrichtsbetrieb aufrecht erhalten zu können.⁴²

Zusätzliche Erzieherstellen gewähren

Die zusätzlich gewährten Lehrerstunden ohne Rahmenplanbindung in den VHG-Schulen und das erweiterte Bildungsangebot der Erzieherinnen während des Unterrichts und nach Unterrichtsschluss tragen deutlich zur Verbesserung des Schulklimas und zur Qualitätssteigerung des Förderangebots dar.⁴³ Allerdings benötigen die Schulen eine weitere Aufstockung der Erzieherstellen, um die steigende Nachfrage nach verlässlicher Betreuung bis 14.00 Uhr für *alle* Kinder der Schule auch wirklich abdecken zu können. In vielen Schulen reichen dafür bislang weder die Personalstunden noch die Räume aus. Wir haben diesbezüglich bereits im Dritten Zwischenbericht sorgfältig begründete Einzelempfehlungen ausgesprochen.⁴⁴

Flexible Mittel bereitstellen

Hinzu kommen müsste nach Ansicht vieler Schulleitungen ein flexibler Pool verlässlich verfügbarer Sach- und Personalmittel („Geld *und* Stellen“ und nicht „Geld *statt* Stellen“) für die Entwicklung und Durchführung besonderer Fördermaßnahmen, über die die Schulen in eigener Verantwortung verfügen können. Mit diesen Mitteln könnte beispielsweise in unkomplizierter Weise zusätzliches qualifiziertes Personal auf Honorarbasis an den Schulen beschäftigt werden.

⁴² So fielen beispielsweise an einer Grundschule im Bezirk Wedding im Schuljahr 1999/2000 bis zur 25. Schulwoche insgesamt 343 Stunden, die eigentlich für den DaZ-Unterricht und die Deutschkurse vorgesehen waren, ersatzlos aus. Bei einem pflichtmäßig zu erteilenden Stundenvolumen von 1400 Stunden sind dies immerhin mehr als 25 Prozent.

⁴³ Vgl. Schulversuch „Verlässliche Halbtagsgrundschule“ des Landes Berlin: Dritter Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung: „Einführung einer verlässlichen Halbtagschule“, Berlin: März 2001.

⁴⁴ Vgl. ebd., Kap.8.

Kleinere Klassenstärken in der Schulanfangsphase

Überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler der Brennpunktschulen sind aufgrund ihrer sozialen Benachteiligung und der großen sprachlichen Defizite im schulischen Lernen „behindert“. Diese Form der kulturellen und sozialen Einschränkungen ist nach unseren Beobachtungen in sehr vielen Fällen mit einer manifesten Lernbehinderung gleichzusetzen. Aus diesem Grunde empfehlen wir - analog zu den Ausstattungsvorgaben zur Einrichtung einer dritten Klasse an Sonderschulen für Lernbehinderte - für die Schulanfangsphase (Vorklasse, Klasse 1 und Klasse 2) in Grundschulen in sozialen Brennpunkten generell eine Frequenzabsenkung auf maximal 16 Schülerinnen und Schüler je Klasse.

Wenn der Leselernprozess erfolgreich abgeschlossen ist, können die Klassenstärken etwas angehoben werden, sollten jedoch in den Brennpunktschulen im Primarbereich auch in den oberen Klassen 20 Kinder je Lerngruppe nicht wesentlich überschreiten. (Für Grundschulen in weniger belasteten Stadtteilen scheinen uns geringfügig höhere Klassenfrequenzen eher zumutbar.)

Zu dieser Empfehlung sehen wir uns auch aufgrund der neueren Forschungsergebnisse zu den Auswirkungen von Klassenfrequenzsenkungen auf den Schulerfolg veranlasst. Die einschlägigen Studien, die hierzu vor allem im angelsächsischen Raum in jüngerer Zeit veröffentlicht wurden, weisen spürbare Fördereffekte von Klassenfrequenzabsenkungen vorrangig in den unteren Jahrgängen der Grundschule und dort vor allem für Kinder aus benachteiligten Lebenssituationen und für Migrantenkinder nach. Voraussetzung ist jedoch, dass die Frequenzsenkungen *substanziell* sind, d.h. die Klassengrößen der Eingangsklassen der Grundschule in sozialen Brennpunkten spürbar unter 20 Kinder abgesenkt werden.⁴⁵

Die zweifellos sehr hohen Kosten einer solchen substanziellen Klassenfrequenzabsenkung in der Schulanfangsphase rechtfertigen sich nicht nur aufgrund der Erfahrung der extremen Bildungsbenachteiligung insbesondere der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in unseren Schulen, sondern auch mit der Erkenntnis, dass die Folgen eines Scheiterns bei der Aneignung der Schriftsprache in der Schulanfangsphase in der Regel in späteren Schulstufen niemals mehr kompensiert werden, sondern fast immer weiteres Schulversagen zur Folge haben. Das schlechte Abschneiden der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache am Ende der Schullaufbahn wird bereits in der Schulanfangsphase produziert und muss daher auch vorrangig hier bekämpft werden.

⁴⁵ Vgl. hierzu im einzelnen: Mosteller, Frederick: The Tennessee Study of Class Size in the Early School Grades. In: The Future of Children. Critical Issues for Children and Youths, Vol. 5, No.2, Summer/Fall 1995, S. 113-127; ferner Office for Standards in Education: Class Size and the Quality of Education. A Report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools, London: OFSTED 1995; und die Internet-Website http://www.classsize.org/resplan/resplan_pv.htm.

Anhang

Unterrichtliche Maßnahmen

Einbeziehung von zusätzlichem Personal neben den vorhandenen Lehrerinnen und Erzieherinnen:

1. Computerunterricht durch die AB-Maßnahme „Die Brücke“ in Klasse 3 und 4; geteilte Klassen; Computerunterricht in Klasse 1 und 2 durch Eltern – geteilte Klassen - über den Förderverein organisiert
2. AG Computer“ durch einen Schüler eines benachbarten Gymnasiums
3. „AG Schach“ durch drei Schüler eines benachbarten Gymnasiums
4. Lesemutter Einsatz einer Schulhelferin Sprachheillehrerin 3x in der Woche an der Schule); 1x in der Woche Ehrenamtliche Helfer im Unterricht (Zuwendung zu einzelnen Schülern) Logopädin 1 mal pro 6 Wochen an der Schule, der Schulpsychologe ist einmal wöchentlich in der Schule anwesend. Angebot von Computer-Training durch Ehrenamtliche parallel zum Unterricht Arbeitsgemeinschaften mit einer Keramikünstlerin Eine Schülerarbeitsgemeinschaft durch eine arbeitslose Mutter Arbeitsgemeinschaft von Eltern angeboten Schülerbücherei von Eltern verantwortlich geführt Einsatz einer Schulhelferin während des „Gemeinsamen Unterrichts“ Einsatz einer ABM-Kraft zur Sprachförderung in den Vorklassen und den ersten Klassen GEV-Sitzungen mit pädagogischen Themen durch schulfremde Personen (Polizei, ASPD, Kindernotdienst)
17. freundliche und zugewandte Schulsekretärin als Ansprechpartnerin für Schülerinnen und Schüler, LehrerInnen und Eltern zusätzliche Sekretärin, auch zur Betreuung von Kindern

Primär schulfachbezogene Förderung

1. Lese-Rechtschreibförderung nach Förderprogramm im Rahmen des erweiterten Deutschunterrichts
2. psychomotorische Elemente im Sportunterricht äußere Leistungsdifferenzierung Briefkontakte mit Schulklassen in Dänemark und Irland verbindlicher klassenübergreifender Projektunterricht zweistündig pro Woche von Klasse 2 bis 6

Primär entwicklungsbezogene Förderung

1. Theaterdienstag; Theaterspiel im Stundenplan; Pantomime als Fach
2. Entwicklung einer Gesprächskultur: Unterrichtsgespräche als Konfliktlösungen (sobald Konflikte auftreten); Kooperation aller mit allen Gruppierungen bei verhaltensauffälligen Schülern (Betreuung in Notsituationen); verhaltensauffällige Schüler können sofort zur Schulleitung kommen bzw. geschickt werden.
3. Integration als bestimmendes Schulprofil von der Vorklasse bis zur 6. Klasse (ca. 50 Kinder – insbesondere sog. Lernbehinderte, Verhaltensgestörte, Sprachbehinderte); Ambulanzstunden, Sprachpädagogen/Sonderpädagogen anderer Schulen klassenübergreifende Psychomotorik-Angebote Trainieren von Gesprächsregeln und Konfliktbewältigung Sonderprojekt zur besonderen Förderung verhaltensproblematischer Schülerinnen und Schüler in den 2. und 3. Klassen (seit ca. 15 Jahren): Klassenübergreifender Unterricht durch jeweils einen Sonderpädagogen - aktuell eine Beratungslehrerin- „ermöglicht“ dadurch, dass die Deutsch-Stunden mit den beiden Förderstunden im Stundenplan parallel „gesteckt“ werden , Meditation in altersgemischten Gruppen
7. Unterrichtung von Kindern mit „Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom (ADS)“ und lese-rechtschreibschwachen Kinder (LRS)- ehemals finanziert durch die bisher gewährten 55 Stunden Strukturmaßnahmen, können derzeit nicht mehr angeboten werden wegen Wegfall der bisher gewährten Stunden Entspannungsübungen entwickelt von einer Arbeitsgruppe (täglich 1x pro Monat); Mediation/Ausbildung von Konfliktlotsen
9. permanentes Verhaltens- und Kommunikationstraining in allen Klassenstufen (Kooperation Schulleitung/Klassenlehrer/innen), Klassen mit entsprechenden Regelungsdiensten
10. Soziales Lernen mit einer Wochenstunde pro Klasse zu den Themen: Vorkommnisse aufarbeiten; Wer bin ich? Wer bist du? Der Schülerclub „Arche“ bietet ein epochales Angebot für Lerngruppen in halber Klas-

- senstärke zu den Themen Wut und Empathie sowie Mediation in jeder zweiten großen Pause und auch, soweit möglich, sofort bei akuten Problemen. Beginnend ab Klasse 1 wird ein Konzentrationstraining durchgeführt. Ab Klasse 3 werden weiterhin stark konzentrationsgestörte Kinder 1x wöchentlich in einer Kleingruppe zusammengefasst und durch den Schulpsychologen und die Beratungslehrerin in der Konzentration geschult. Ab Klasse 4 Nachbetreuung 1x wöchentlich durch eine Erzieherin
12. Basislerngruppen für behinderte Schüler/für Schüler mit Sprachproblemen

Verbindlicher Wahlunterricht (WUV)

1. WUV-Angebote über den Schulclub organisieren: „gesunde Ernährung“ – Kochen, Essen usw. Praktika im Buchhandel und in der Bücherei; Betreuung der Schulbücherei Lebenskunde: vom Fahrkartenlösen über Streichhölzeranzünden und dem Umgang mit dem Computer WUV zur Betreuung von Schulhof, Schulgarten, Baumschule und Bereich vor der Schule (Ästhetische Gestaltung als Kontrast zur Verschönerung der Umgebung); WUV zum Erkunden der Freizeit- und Sportangebote im Stadtteil
5. „Auffangstation“ während des WUV für die 5. und 6. Klassen für jene Schülerinnen und Schüler mit ver-gessenen Arbeitsmaterial, und anderen Problemen, die den Ablauf des WUV unangemessen stören.
6. WUV-Angebot zur Schülerkonfliktlotsen-Ausbildung/Mediation; Verstärkung der WUV-Angebote auf 9 Gruppen (Nahariya-Grundschule)
7. Thematische Bearbeitung sozialer Themen in VU-Sachkunde und die WUV-Angebote in Klassenstufe 5 und 6 zu den Themenbereichen „Jugendkriminalität“ sowie „Tanz und Entspannung“ WUV-Projekte wie z.B. „Kiezdetektive“ und „Leben rund um den Lausitzer Platz“ Nutzung von Ags und WUV für das gemeinsame Vorbereiten von Schulhöhepunkten „Konfliktlotsen“ als WUV-Kurs
11. Gesundheitstraining, Medientraining, Methodentraining (

Veränderte Rhythmisierung des Schulalltages

1. gemeinsames Frühstück in den Klassen, offener Anfang und tägliche Entspannungsphasen Fest eingeplante Zeiten für erzieherische Tätigkeiten: offener Anfang und täglich 5 Minuten vor jedem Doppelstundenblock davon: Festes Frühstück nach der 1. großen Pause im Klassenverband Unterricht in Blöcken von jeweils 2 Schulstunden veränderte Rhythmisierung in den Klassenstufen 1 und 2 offene Tagesanfangs- und schlusssequenz (20 Minuten nach der letzten Unterrichtsstunde) zur Klärung sozialer Konflikte oder zur Hilfe bei Hausaufgaben und auch Zeit zum Plaudern
7. Einrichtung einer Klassen(leiter)stunde zur Aufarbeitung sozialer Probleme (1x wöchentlich, finanziert durch den 40 Minuten-Takt) (Grundschule im Ostseeviertel)
8. Rhythmisierte Schulvormittag ohne Klingel ergibt erstaunliche Änderung der Atmosphäre (Mercator-Grundschule)
9. verbindlicher „offener Anfang“ im Umfang von 15 Minuten (Heinrich-Zille-GS)
10. Reduzierung der Anzahl der Klingelsignale (Richard-Schirrmann-Grundschule)
11. neue Rhythmisierung - veränderte Pausengestaltung: 08⁴⁵ - 09.⁰⁰ Uhr verbindlicher offener Anfang (freiwillige Lehrertätigkeit) 10.³⁰ - 10.⁵⁰ Uhr: 1. Pause mit Frühstücksverkauf; 12.²⁰ - 12.⁵⁰ Uhr: 2. Pause mit Essensangebot, Bastelangebote, Öffnung der Mediothek (Heinrich-Zille-Grundschule).

Betreuungsräume in der VHG

1. Mitarbeit aller vier Erzieherinnen in der Projektarbeit, Einbeziehung in den Unterricht einzelner Klassen in Zusammenarbeit mit den Klassenlehrerinnen zu den Themen Meditation, Mediation, offener Anfang, Wandertage und andere schulfachbezogene Tätigkeiten Einzelförderung durch Erzieherinnen Zusammenarbeit von Klassenleitern/Klassenleiterinnen und Erzieherinnen Einbeziehung der Erzieherinnen in den Unterricht

Sonstige Maßnahmen

1. möglichst viele Klassenfahrten Die Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 und 4 gestalten die Müllecke und den Spielplatz der Schule Ausstellung von Schülerarbeiten im gesamten Schulgebäude (häufiger Wechsel) Teambildung unterstützen und fördern und Raumstruktur gemeinsam erarbeiten Mitarbeit einer Keramikünstlerin im BK-Unterricht und einmal monatlich stattfindende Schülerkonferenz
8. persönlicher Rückkopplungsgesprächstermin zwischen der Schulleitung, den Schülerinnen und Schülern und den KlassenlehrerInnen (E.O.-Plauen-Grundschule)
9. Arbeitsgruppe „Verhaltensgestörte Kinder“ (Grundschule im Ostseeviertel)
10. Klassenratstunden 1x wöchentlich, wechselnde Ausstellungen in Schaukästen (Richard-Schirrmann-Grundschule)
11. Schulhofgestaltung (Eosander-Schinkel-Grundschule)
12. Jede Kollegin der Schule arbeitet in einem der vier Lehrerteams. Diese Teams treffen sich wöchentlich. Ein Vertreter aus jedem Team trifft sich 14tägig mit der Schulleitung. (Peter-Petersen-Grundschule)
13. Das Schülerparlament (Stammgruppensprecher der oberen jahrgangsgemischten Stammgruppen) trifft sich regelmäßig mit der Schulleitung und der Elternvertretung. (Peter-Petersen-Grundschule).

Verbesserung des Schullebens

Innerschulische Freizeitangebote

1. „Schülercafé“ ca. alle 4 Wochen (offenes Angebot für Schülerinnen und Schüler nachmittags, Basteln, Spielen, Musik etc., 4 Lehrerinnen arbeiten dafür außerhalb ihres Stundendeputats) AG's, besonders für „Lückekinder“; Einrichtung „Hortetage“ durch frei werdende Räume – keine Doppelnutzung -, sowie die Einrichtung einer Schulbibliothek Einrichtung einer Schulbibliothek Schülerfreizeitreff, Bücherei in der Schule Schülerbücherei, 1x wöchentlich Ausleihe 18Arbeitsgemeinschaften mit musischen, künstlerischen und biologischen Themenschwerpunkten und Schülerzeitung. **Schulstation**
1. Schulstationen sind vorhanden in der Nahariya-Grundschule, der Sonnen-Grundschule, der Annedore-Leber-Grundschule, der Heinrich-Zille-Grundschule, der Brüder-Grimm-Grundschule, der Eosander-Schinkel-Grundschule und der E.O.-Plauen-Grundschule)
2. Versuch der Einrichtung einer „Schulstation“ mit eigenen Kräften, da seit 2 Jahren gestrichen bzw. nicht fortgeführt (ABM)
3. Nutzung der Schulwerkstatt (Schulerzieher) für „Teilungsunterricht“ für mentales und basales Training mit folgendem Ablauf: Erfassung der momentanen Stimmung durch „Wetterbarometer“, „Partnermassagen“, Entspannungsübungen. Dieses Training findet in *festen* Teilungsgruppen statt. für verhaltensauffällige Kinder besteht die Möglichkeit, während des Unterrichts bei Bedarf in der Schulwerkstatt betreut zu werden, bis sie wieder „gruppenfähig“ sind (Beratungsangebote der Mitarbeiterinnen der Schulstation für die Mütter des Müttercafés Schulstation als Auffangstelle für „austickende“ Schüler
6. Schulstation (mit Schülern als Konfliktlotsen Mediation)

Schülerclubs

1. Schülerclub befinden sich an der Angebote des Schulclubs (während der Schulzeit und der Ferienzeit: Computer, Klettern, Tischtennis, Tanz und Gesellschaftsspiele.) kostengünstige Verpflegung im Schülercafé, emotionale Unterstützung bei individuellen Problemen, Entwicklung sozialer Kompetenzen, interkulturelle Erziehung, attraktive Freizeitangebote. Außerschulische Bildungsangebote wie beispielsweise ein Rockband-Projekt, ein Internet-Café, eine Theater-AG und eine Hausaufgabenhilfe. Gemeinsame Projekte mit der Schule wie zum Beispiel der Bau eines Lehmofens sowie Ausstellungen von Schülerarbeiten und weitere künstlerische Projekte. Angebote zum sozialen Lernen wie zum Beispiel

„Mini-workshops“ für „halbe“ Lerngruppen zu den Themen „Empathie“ und „Wut“, Hilfe für das Erlernen gewaltfreier Konfliktbewältigungsstrategien, Vermittlung von Kenntnissen zur Mediation und Elternberatung in diesem Konfliktfeld.

Hausaufgabenbetreuung

1. Hausaufgabenhilfe (3x wöchentlich) Hausaufgabenbetreuung über offenen Ganztagsbetrieb bzw. den Schulclub Schülerarbeitszirkel Hausaufgabenhilfeim Aufbau: Schularbeitszirkel: Englisch und Französisch (Honorarmittel BA Jug) Hausaufgabenbetreuung in der „Freizeitplantage“ der Tägliche Hausaufgabenhilfe in der Schulstation und in der VHG, zusätzliche Hausaufgabenhilfe durch eine Schülerin eines benachbarten Gymnasiums **Betreuungsräume in der VHG bzw. im OGB**

1. Gestaltung einer „offenen Betreuung“ im OGB oder am Donnerstag: Kursbetrieb mit vielfältigen Angeboten Betreuung von Kindern vor und nach dem Unterricht: häufig die einzige Verlässlichkeit für diese Kinder (Angebot von Basteleien, Hausaufgabenbetreuung, Spiele und Zuhören. Freizeitangebote des Betreuungsbereichs Kinderland während der Ferien /Exkursionen Erzieherinnen sind für alle Schüler Ansprechpartner einwöchige Ferienöffnung im Sommer **Veränderte Pausengestaltung**

1. Konfliktlotsen für jede große Pause

2. aktive Pause lesende Pause Die Schülerinnen und Schüler können sich während der Pausen nach dem Klassenfrühstück entweder auf dem Hof, den Klassenräumen, der Bücherei, der Schulstation oder im VHG-Bereich aufhalten Offene Klassen während der Hofpause **Partizipation von Schülerinnen und Schülern**

1. Ausbildung zu Mediatoren (läuft an) Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache (hier allerdings nur 20 von insgesamt 600 Schülerinnen und Schüler) werden integriert wie jeder Neuankömmling; Entwickeln von Lernpartnerschaften Kinderparlament und Konfliktlotsenprojekt feste Termine für Schülerparlament, Pausenaufsichten durch Schüler, Konflikt-Lotsen (Junior-Schiris); Offenhalten der Klassenräume nach den Wünschen der einzelnen Schüler (Peter-Petersen-Grundschule)

5. Einführung von Konfliktlotsen (ist im Aufbau) Gestaltung des Schulhofes; Anlegen von Schulbeeten und Pflege derselbigen Klassenpatenschaften

8. Gestaltung von Nachmittagen in sozialen Einrichtungen (Altersheimen, etc.) **Elternarbeit**

1. Elternsprechtag mit besonderer Sprechstunde der schulpsychologischen Beratungsstelle; für Eltern nicht-deutscher Herkunft bietet eine DaZ-Lehrerin Beratungsstunden an; Hausbesuche. Elternschule: 1x wöchentlich leiten Vorklassenleiterinnen Eltern im handelnden Umgang mit Kindern an. Elternblitz: Eltern schreiben für Eltern eine Zeitung mit „türkischen Untertiteln Oma-Dienste → Spielen, Schulaufgaben, Elternbeteiligung für die Förderung „schwacher“ Schüler Intensive Elternarbeit, Hausbesuche, Elternsprechtage; Fördervereinsabende mit Eltern, Fördervereinsveranstaltungen sind beispielsweise: Spielnachmittage und Filmnachmittageklassenübergreifende Elternabende (z. B. zum Thema Hyperaktivität/ Einnahme von Ritalin, Elterncafé z. B. für ausländische Mütter, Einschulungsfeier mit Teilnahme der GEV und der Gruppe „ausländischer Eltern“ Deutschkurs für Mütter und Väter im Schulgebäude mit Betreuung der Kinder ab 3 Jahren, Elternstammtisch zur Senkung der Schwellenangst Beratung von Eltern in Elternversammlungen durch Jugendbeauftragte der Polizei, Durchführung von Elternabenden in den Räumen des Stadtteilvereins, um die Eltern mit dem Angebot vertraut zu machen Aktivitäten der Eltern (z.B. Türkei-Hilfe nach Erdbeben)

9. Begleitung von Eltern bei Arztbesuchen Elternförderverein **Ernährung**

1. Angebot eines gesunden Frühstücks Frühstückstraining durch tägliches Frühstück im Klassenraum, „Frühstücksbude“ auf dem Schulhof Mittagessen (Mo – Fr) „Schildkröte e.V.“, Frühstück/„Schnittenverkauf“ durch die VHG-Erzieherinnen, Milch- und Kakao Ausgabe von Schülerinnen und Schülern organisiert.

Klassen- und jahrgangsübergreifende Projekte

1. regelmäßige Projektwochen Gruppenfahrten der Schülerlotsen, Gruppenfahrten zu Schachturnieren
3. Entspannungstraining, psychomotorisches Training (freiwilliges Angebot der VKI-Leiterinnen)
4. Aktionstage an denen auch Eltern teilnehmen hohe Anzahl an Klassenfahrten
6. Arbeitsgemeinschaften: u. a. Theaterprojekt Gewalt, Agenda 21 (Finanzierung durch Lottogelder EpBIZ), Samba-Gruppe, Zirkus AG Spiel-Sport-Nachmittage, PC-Kurse, Trödel, um den PC-Raum weiter auszustatten, Projekte von zwei und mehr Klassen zum besseren Kennenlernen und Konfliktabbau
8. Vielfältige Nachmittagsangebote in Form von Arbeitsgemeinschaften (z.B. Computer, Musik, Sport, Deutsch, Englisch, Kochen etc.) Islamkunde, sowie Religions- und Lebenskunde Unterricht Teilnahme an diversen Sportveranstaltungen (Streetball u. ä..)

Feste/Feiern/Traditionen

1. An jedem Freitag findet eine „Wochenabschlussfeier“ statt. Alle vier Wochen eine größere Feier, 4x im Jahr eine große Schulfest. Die Feiern sind ein Teil des Schulkonzepts nach Peter Petersen. Elternförderverein erhält kaum Einnahmen durch eigenen Beiträge! Aus diesem Grunde werden zur Unterstützung von sozial schwachen Familien bei der Finanzierung von Klassenfahrten Schulfeste durchgeführt. Besondere Wertschätzung von Schultradition und viele gemeinsam geplante Feste und Feierlichkeiten Schulsportfest
5. Teilnahme an Sport-Turnieren, Veranstaltung von Turnieren (Schachturnier), 1x im Jahr Schulfaschingsfest (Tradition), Sommerfeste mit Förderverein, Trödel mit Eltern der Schulbücherei Spiele-AG, Projekte zur Ausgestaltung des Schulgebäudes Fest nach Einschulungsfeier für die Lernanfänger mit Kaffee und Kuchen, ein Sommerfest auf dem Lausitzer Platz in Kooperation mit der Anwohnergruppe; dazu ein weiteres Schulfest nur im Haus (intensive Eltern- und Lehrerkooperation)
8. Umfangreiche Weihnachtsfeiern mit Kindern und Eltern
9. Sommer- und Winterschulfest im Wechsel

Sonstiges

1. Entwicklung durchgängiger Gesprächsbereitschaft durch die Lehrerinnen im Konfliktfall (auch nach dem Unterricht!) ist inzwischen fast vollzogen, brauchte Jahre bis zum Konsens Genesungsbriefe an erkrankte Mitschülerinnen und Mitschüler und auch Krankenbesuche
3. Ein Hausmeister, der sich freundlich einmischt, Ordnung hält und das Schulgebäude renoviert.
4. regelmäßige Treffen der Integrationslehrer und der Schulentwickler/Raumplaner, Ambulanz/Beratungslehrerin/Teambesprechungen
5. Schulhofbetreuung und Verschönerung der Schulgebäudeeingänge

Kooperationsformen mit außerschulischen Partnern

Kooperation mit Einrichtungen im Stadtteil (wie z.B. Vereinen, Quartiersmanagement u.a.m.)

1. Teilnahme an Regionaler AG des Bezirkes. An dieser AG nehmen außerdem teil: Kitas, Schulen, Jugendfreizeitheime und Vertreter des ASPD (Annedore-Leber-GS; Richard-Schirrmann-Grundschule)
2. 2 – 3 Lehrerinnen nehmen 14tätig an Sitzungen der Anwohnergruppe Lausitzer Platz teil, einmal jährlich (Minimum) gemeinsames Fest auf dem Lausitzer Platz, zweimal monatlich nimmt eine Kollegin an der Sitzung des „Kotti e.V.“ teil (Initiative zur Vernetzung aller laufenden Projekte, Initiativen u.a.)

3. Kiezgruppe beim Sommerfest, Reinigungsaktion im Kiez mit Eltern und Schülern
4. Mitwirkung im Stadtteilverein, Lesenacht in der Stadtbücherei, Sportangebote, Musik, Tanz, Zaubern als Angebote vom Stadtteilverein
5. Zusammenarbeit mit dem Quartiersmanagement und mit verschiedenen Stadtteilinitiativen; geplant: AG KiN (Kinder in Not)
6. Zusammenarbeit mit „Noteinrichtungen“ (z. B. Spreedose); Zusammenarbeit mit Sportvereinen, zusätzliche Bewegungsstunde für die Vorklasse, die erste Klasse und die Eingangsstufe
7. Einwerbung von möglichen Sponsoren
8. Intensive Arbeit im Sozialraum AG
9. Kooperation mit Sportverein, z.B. – Turngemeinde Berlin, Sport für Ausländer; Unterstützung bei Festen und Feierlichkeiten mit Aktivitäten und Personal; Förderverein – gemeinsame Planung von Aktivitäten und Absprachen der Kooperation
10. enge Zusammenarbeit mit Quartiersmanagement und Verein der „Freunde der Zille-Schule“ e.V. (Mitglieder: Eltern, Lehrer, umliegende kleine Handwerksfirmen) bei der Gestaltung des Schulumfeldes z.B. für die Gestaltung des Schulhofes und des Schulgeländes zur Finanzierung eines Teiches (3.000 DM), Erneuerung war notwendig innerhalb des schon jahrelangen Projektes „Grün macht Schule; enge Kontakte zum Schulumfeld durch die Teilnahme an der Süd-Ost-Runde“ (Schulen, Kitas und das Jugendamt sowie die umliegenden Jugendeinrichtungen
11. Mitarbeit in der Kiez-AG, Kooperation mit dem Nachbarschaftsheim und der AWO im Hinblick auf den Einsatz von Ehrenamtlichen; Teilnahme der Mitglieder des Fördervereins an Stadtteil-Aktivitäten bzw. Angebot solcher
12. Teilnahme der Konrektorin an der Kiez-AG, Kontakte zu kirchlichen Einrichtungen, Teilnahme an Stadtteilsten
13. von einem Sportverein veranstaltete Sportangebote in der Turnhalle 2x pro Woche ab 14.30 Uhr
14. Kontakte zum Nachbarschaftsverein (gemeinsame Sommerfeste in der Siedlung, Projekte für Jugendliche im Nachbarschaftshaus „Altes Waschhaus“); Mitarbeit im NHW e.V. (Nachbarschaft hilft Wohngemeinschaft); gemeinsame Realisierung eines Projektes für „aufsuchende Sozialarbeit“ mit dem Titel „Bus-Stop“ (Ausgedienter Büchereibus mit Anlaufstelle für Jugendliche); „Big Stepps“ Projekt für Beschäftigung arbeitsloser junger Erwachsener aus dem Kiez; Arbeiten für GSW im Kiez, Organisieren von Streetballturnieren auf dem Schulhof, Werben für Hilfsdienste mit öffentlichen Aktionen (THW, Rotes Kreuz, etc.); regelmäßige Sitzungen eines „runden Tisches“ moderiert durch den Kirchenkreis Steglitz unter Teilnahme der Abt. Jugend, der Polizei und aller sonstigen Gruppen (
15. Mitarbeit in der Arbeitsgruppe Kotti e.V. (eine Institution der Jugendhilfe); Kontaktpflege zu einem Aussiedlerheim
16. Durchführung von Elternabenden in den Räumen des Stadtteilvereins, um die Eltern mit dem Angebot vertraut zu machen.
17. Kontakte mit den Trägern „Neuköllner Arbeit“ und „Kubus e.V.“ sowie mit dem Beschäftigungsträger „Tandem“
18. Kontakte zu EPBIZ, gesponsort aus Lotteriemitteln (ein zweijähriges Projekt aus der lokalen „Agenda 21“)
19. Teilnahme an der „Musikalischen Aktion Kreuzberg“, Kontakte zur Emmaus-Kirchengemeinde auf dem Lausitzer Platz
20. Zusammenarbeit mit der „Kiez-Gruppe“; Baumpatenschaften und Aushänge an umliegenden Geschäften „Hier wird Kindern geholfen“

Kooperation mit Freien Trägern, Volkshochschulen, Fördervereinen, Schülerläden, vorschulischen Einrichtungen u.a.m.)

1. jährliche Konferenzen mit dem ASPD, Einrichtung einer Beo-Klasse von einem „freien Träger, Hortangebot für 40 Plätze in Kooperation mit einer KiTa der Jugendhilfe; Kooperation mit dem Tannenhof Lichtenrade (kinder- und jugendtherapeutische Einrichtung/Drogenhilfe (Annedore-Leber-Grundschule)
2. VHS-Deutschkurse für ausländische Mütter / Eltern
3. regelmäßige Workshops zum Thema „Sexueller Missbrauch (Heinrich-Zille-Grundschule)
4. Kooperation mit dem Träger Fipp e.V. zum Beispiel für die Durchführung von Kursen zum Deeskalationstraining; Ferienbetreuungsangebot bei Fipp e.V.
5. Kooperation mit dem Förderverein zur Einwerbung von Sponsoren
6. Zusammenarbeit mit dem Freizeithaus Lynarstraße
7. Hausarbeitshilfe in Jugendheimen (feste Verabredungen), enge Zusammenarbeit mit Schülerläden (Auswahl der Kinder)
8. Zusammenarbeit mit Freizeiteinrichtungen (Vereine, Einrichtungen des Jugendbereiches), Musikschule im Haus (einzelne Kurse)
9. „Peer helper“ in Kooperation mit dem Schülerladen A 13 und dem Museum Labyrinth; Sprachkurse für Mütter, von ihnen selbst finanziert, mit anschließendem Theaterspiel (Stiftungsmittel); für den Kiez offene gemeinsame AG's, wie beispielsweise: Trommeln (Stiftungsmittel) und Einrad (Schulmittel) (
10. enge Kontakte zu Kitas und Jugendeinrichtungen, kontinuierliche Zusammenarbeit mit „Strohalm“ (freier Träger zum Thema des „sexuellen Missbrauchs“)
11. Kontakt mit dem Nachbarschaftsladen
12. Zusammenarbeit eines Lehrers mit der Talis-Gruppe (Sonderprogramm der kinder- und jugendtherapeutischen Einrichtung Tannenhof)
13. Nachmittagsangebote vom Judoverein und der Musikschule in der Schule
14. Kontakt zur Arbeitsbeschaffungsmaßnahme „Brücke“ (Jugendeinrichtung) zur Unterstützung der AGs und des OGB
15. diverse Beschäftigungsträger mit unterschiedlichen Projekten
16. Sexualerziehung durch Ärztinnen für die Schülerinnen und Schüler des 5. und 6. Schuljahres
17. Kontakte zur bezirklichen Musik- und Volkshochschule
18. Workshops, gemeinsame Veranstaltungen, Einzelprojekte mit den Klassen und eine Zirkus AG in Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Jugendzirkus „Cabuwazi“
19. Kooperation mit der KiTa und dem Hort auf dem Schulgelände
20. Kooperation mit der Nürtingen Grundschule in Kreuzberg zur Nutzung der dortigen Computerangebote
21. Beschäftigungsverträge mit dem Beschäftigungsträger „Tandem“ und Bibeg“

Kooperation mit Ämtern (wie z.B. anderen Schulen, dem sozialpsychologischen Dienst, dem Gesundheitsamt, Schulpsychologen, Polizei u.a.m.)

1. Konferenzen mit ASPD; monatliche Sprechstunde der Schulpsychologin; Teilnahme an bezirklicher Fach AG mit dem Schularzt, Vertretern der Oberschulen, Schulpsychologen, weiteren Grundschulen und dem ASPD
2. enge Kooperation (inkl. Schulentwicklungsberatung) mit der zuständigen Schulpsychologin; regelmäßige Helferrunden mit Mitarbeiterinnen der öffentlichen Jugendhilfe sowie mit Therapieeinrichtungen
3. Regelmäßige Kontakte zum ASPD, zur Schulpsychologie und zur Polizei
4. Zusammenarbeit mit LehrerInnen aus benachbarten Schulen (Leserechtschreibkurs); Hilfef Konferenzen bei Notfällen; mit dem zahnärztlichen Dienst zum Vorbeugeprogramm zur „Zahnerziehung“
5. Zusammenarbeit mit Jugendhilfe (Helferkonferenz, zum Teil problematisch)
6. Monatlicher Besuch der zuständigen Schulärztin mit einem Gesprächstermin für Kollegen zu den Themen: Ernährung/Gesundheit und auch zum Läusebefall
7. Enge Zusammenarbeit mit der Schulpsychologie und dem Allgemeinen Sozialpädagogischen Dienst
8. Beratungsangebote der Jugendhilfe für Besucherinnen des Müttercafes (1x monatlich) und auch ein Beratungsangebot der Schulleitung für Besucherinnen des Müttercafes (1x wöchentlich); Kooperation mit der Schule für Sprachbehinderte sowie einer Schule für Hörbehinderte;
9. Hilfef Konferenzen mit dem Jugendamt in der Schule
10. Beratung von Eltern in Eltern-Versammlungen durch Jugendbeauftragte der Polizei

Tabellarische Übersicht zur Verteilung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bzw. von Kindern aus sozial-benachteiligten Familien

Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in %			
VHG I ab 1998/99	1998/99	1999/00	2000/01
E.-O.-Plauen-Grundschule, Kreuzberg	88%	89%	90%
Rixdorfer Grundschule, Neukölln	66%	70%	71%
Brüder-Grimm-Grundschule, Wedding	62%	66%	72%
Grips Grundschule, Tiergarten	60%	60%	65%
Franz-Schubert-Grundschule, Neukölln	50%	62%	63%
Hermann-Herzog-Grundschule, Wedding	46%	49%	56%
Mercator Grundschule, Steglitz	42%	43%	47%
Eosander-Schinkel Grundschule, Charlottenburg	41%	43%	41%
Grundschule unter dem Regenbogen, Marzahn	15%	19%	19%
Zille Grundschule, Friedrichshain	12%	7%	5%

Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in %		
VHG II ab 1999/2000	1999/00	2000/01
Erika-Mann-Grundschule, Wedding	80%	79%
Richard-Schirrmann-Grundschule, Wedding	66%	64%
Sonnen-Grundschule, Neukölln	64%	69%
Peter-Petersen-Grundschule, Neukölln	61%	47%
Gotzkowsky Grundschule, Tiergarten	53%	53%
Heinrich-Zille-Grundschule, Kreuzberg	52%	49%
Nahariya Grundschule, Tempelhof	29%	30%
Annedore-Leber-Grundschule, Tempelhof	25%	16%
Pettenkofer-Grundschule, Friedrichshain	18%	19%
Grundschule im Ostseeviertel, Hohenschönhausen	7%	11%
Wilhelm-Busch-Grundschule, Marzahn	4%	4%

Anteil der Kinder aus sozial-benachteiligten Familien in %⁴⁶			
VHG I an 1998/1999	1998/99	1999/00	2000/01
E.-O.-Plauen-Grundschule, Kreuzberg	ca. 70%	ca. 75%	ca. 90%
Rixdorfer Grundschule, Neukölln	ca. 60%	ca. 70%	ca. 70%
Brüder-Grimm-Grundschule, Wedding	ca. 50%	ca. 50%	ca. 50%
Grips Grundschule, Tiergarten	ca. 60%	ca. 50%	ca. 30%
Franz-Schubert-Grundschule, Neukölln	ca. 70%	ca. 55%	ca. 60%
Hermann-Herzog-Grundschule, Wedding	ca. 70%	ca. 70%	ca. 75%
Mercator Grundschule, Steglitz	ca. 50%	ca. 50%	ca. 50%
Eosander-Schinkel Grundschule, Charlottenburg	ca. 30%	ca. 35%	ca. 40%
Grundschule unter dem Regenbogen, Marzahn	ca. 50%	ca. 55%	ca. 55%
Zille Grundschule, Friedrichshain	ca. 60%	ca. 60%	ca. 60%

Anteil der Kinder aus sozial-benachteiligten Familien in %		
VHG II ab 1999/2000	1999/00	2000/01
Erika-Mann-Grundschule, Wedding	ca. 80%	ca. 80%
Richard-Schirrmann-Grundschule, Wedding	ca. 66%	ca. 65%
Sonnen-Grundschule, Neukölln	ca. 70%	ca. 70%
Peter-Petersen-Grundschule, Neukölln	ca. 50%	ca. 30%
Gotzkowsky Grundschule, Tiergarten	ca. 40%	ca. 40%
Heinrich-Zille-Grundschule, Kreuzberg	ca. 56%	ca. 40%
Nahariya Grundschule, Tempelhof	ca. 45%	ca. 45%
Annedore-Leber-Grundschule, Tempelhof	ca. 30%	ca. 25%
Pettenkofer-Grundschule, Friedrichshain	ca. 50%	ca. 50%
Grundschule im Ostseeviertel, Hohenschönhausen	k.A.	k.A.
Wilhelm-Busch-Grundschule, Marzahn	ca. 35%	ca. 30%

⁴⁶ nach Einschätzung der Schulleitungen