

Berliner Oberschule für individuelle Praxislernprojekte



Winfried Uesslerer

Konzeption 2005

| | | |
|--------------------------------------|--|----|
| 0 | Vorbemerkung | 2 |
| I | Überblick | 3 |
| 1 | Leitlinien der Stadt-als-Schule: individuell, urban und kreativ - mit Kopf, Herz und Hand | 3 |
| 2 | „Praxislernen“ – ein immer noch ungewöhnliches Lernangebot | 3 |
| 3 | Standortbestimmung der Stadt-als-Schule in der Berliner Schullandschaft | 4 |
| 4 | Die Zielgruppe – „Verlierer“, die es nicht sein und werden müssen | 6 |
| 5 | Die Organisation und Struktur des Bildungsangebots | 7 |
| II | Praxislernen und Allgemeinbildung | 9 |
| 1 | Möglichkeiten und Dimensionen des Praxislernens | 9 |
| 2 | Zugang zur Allgemeinbildung – auf individuellen Wegen | 11 |
| 3 | Die Erschließung des Praxisplatzes | 14 |
| 4 | Der Verlauf von Praxislernprojekten am Praxisplatz und in der Schule | 17 |
| 5 | Lernen in der Gemeinschaft: Individuelles <i>Lernen in der Stadt</i> fließt in die Schule zurück | 19 |
| III | Lernen in der Schule – zwischen Individualisierung und Solidarität | 21 |
| 1 | Aufgabe und übergreifende Ziele des <i>Lernens in der Schule</i> | 21 |
| 2 | Ziele und Aufgaben der Kommunikationsgruppe | 21 |
| 3 | Fachliches und fachübergreifendes Lernen | 22 |
| 3.1 | Ziele und Aufgaben der fachübergreifenden Projekte | 22 |
| 3.2 | Ziele und Aufgaben der Fächer Englisch und Mathematik | 22 |
| 3.3 | Ziele und Aufgaben des Wahlpflichtbereichs | 22 |
| 4 | Ziele und Aufgaben der Lernwerkstatt | 23 |
| 5 | Konzeptionelle Entwicklungslinien im innerschulischen Bereich | 24 |
| IV | Pädagogische und sozialpädagogische Aufgaben | 26 |
| 1 | Neue Anforderungen an das Lernen und Lehren | 26 |
| 2 | Die Schule als Experimentier- und Schonraum: „Fehler sind erlaubt!“ | 27 |
| 3 | Die Lehrer und Lehrerinnen als Pädagoge/Pädagogin und Berater/-in | 29 |
| 4 | Sozialpädagogisches Handeln als Prinzip des Bildungsansatzes | 31 |
| 5 | Lehrer und Lehrerinnen als Begleiter/-in und Übergangshelfer/-in | 33 |
| 6 | Beratungsprinzipien bei der Entwicklung von Planungs- und Handlungskompetenz | 34 |
| 7 | Konfrontation und Grenzziehung | 36 |
| 8 | Die Schulordnung | 37 |
| V | Das Bewertungssystem in der Stadt-als-Schule Berlin | 39 |
| 1 | Leistung und Bewertung | 39 |
| 2 | Die Zwischenbilanz | 39 |
| 3 | Der Bildungsbericht | 40 |
| 4 | Die Zeugnisse und das Punktesystem | 41 |
| VI | Schulorganisation und Schulprogramm | 42 |
| 1 | Prinzipien | 42 |
| 2 | Arbeit in „Kompetenzzentren“ | 43 |
| 3 | Weiterentwicklung der Schule und Schulprogramm | 43 |
| Quellenverzeichnis und Anhang | | |

0 Vorbemerkung

Im Sommer 1987¹ begann in einer Fabriketage in der Friedrichstraße im Bezirk Kreuzberg „Die Stadt-als-Schule Berlin“; ein vierjähriger Modellversuch der Jugendbildung mit nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen. Die grundlegenden Ideen des Projekts „Die Stadt-als-Schule“ sind damals entwickelt worden.² Im August 1992³ startet der zunächst auf vier Jahre befristete Schulversuch „Die Stadt-als-Schule“⁴ als öffentliche allgemeinbildende Schule im Hauptschulbereich für Schüler/-innen der 9. und 10. Klasse. Die Schule wird ebenfalls im Bezirk Kreuzberg angesiedelt, steht jedoch wie das Jugendbildungsprojekt Schülern/-innen aller Berliner Bezirke offen. Im Februar 1993 findet die Stadt-als-Schule ihr derzeitiges Domizil in der Dessauer Straße 24. Mit Beginn des Schuljahres 1996/97 wird der Schulversuch fortgeführt. Im Februar 1997 erhält die Stadt-als-Schule auch die Genehmigung, den Realschulabschluss zu vergeben. Im Sommer 2000 beginnen Gespräche mit der Senatsschulverwaltung über die Etablierung der Stadt-als-Schule Berlin als Schule. Im Sommer 2001 ist der Schulversuchszeitraum abgeschlossen. Die Stadt-als-Schule arbeitet auf der Grundlage des bei den Beratungen mit der Senatsschulverwaltung erarbeiteten Entwurfs einer neuen Genehmigungsverfügung weiter. Am 14. August 2002 wird die neue Genehmigungsverfügung erteilt. Die Stadt-als-Schule Berlin wird weitergeführt als Schule besonderer pädagogischer Prägung. Für die Arbeit kann nun das gesamte Gebäude in der Dessauer Straße 24 genutzt werden.

Während und zum Abschluss des Schulversuches hat die Stadt-als-Schule verschiedene Schriften über ihre Arbeit veröffentlicht.⁵ Durch zahlreiche kleinere und größere Änderungen war schon lange geplant, die Konzeption der Stadt-als-Schule von 1999 zu überarbeiten. Nun ist als „Konzeption 2005“ im Vergleich zu 1999 ein nahezu völlig neuer Text entstanden.⁶

¹ Nach einer ca. dreijährigen Vorarbeit u.a. angeregt durch die „City-as-School“ in New York.

² Näheres über dieses Jugendbildungsprojekt und seine Initiatoren sowie über die Vorplanungen des Schulversuchs ist in den folgenden Texten nachzulesen: Die Projektgruppe „Die Stadt-als-Schule Berlin“ (Hrsg.), Eine Versuchsschule entsteht. Bericht über die Arbeit der Stadt-als-Schule im Schuljahr 1987/88. Band 7. Berlin 1989 - Die Stadt-als-Schule Berlin (Hrsg.), Selbstdarstellung des Schulprojekts (in mehreren Sprachen). Berlin 1990 - Die Stadt-als-Schule Berlin (Hrsg.), Eine Versuchsschule entsteht (3). Ergänzender und abschließender Bericht über den vierjährigen Modellversuch „Die Stadt-als-Schule Berlin“; Band 13. Berlin 1991 (a) - Die Stadt-als-Schule Berlin (Hrsg.), Die Stadt-als-Schule wird Schule. Vom Modellversuch zur öffentlichen Versuchsschule im Sekundarbereich I. Materialien der Stadt-als-Schule, Band 16. Berlin 1991 (b) - Initiativgruppe „Die Stadt-als-Schule Berlin“ (Hrsg.), Konzeption der Stadt-als-Schule Berlin (Fassung 1987) - IPLE (Hrsg.), Euroform-Projekt „Produktives Lernen in Europa“ (2). Theorie des produktiven Lernens: 10 Studienbriefe, ohne Jahresangabe.

³ Nur ein Teil der ursprünglichen Projektgruppe setzte seine Arbeit im Schulversuch „Die Stadt-als-Schule Berlin“ fort. Ein anderer Teil verfolgte mit dem Berliner Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE) die Ideen von Stadt-als-Schule auf europäischer Ebene weiter und initiierte später in Berlin den Schulversuch „Produktives Lernen an Berliner Schulen“.

⁴ Mittlerweile in „Stadt-als-Schule Berlin“ umbenannt.

⁵ Vgl. in zeitlicher Reihenfolge ihrer Veröffentlichungen folgende Schriften: Verein zur Förderung der Stadt-als-Schule Berlin e.V. (Hrsg.): Die Stadt zur Schule gemacht ... Ein Rückblick über die ersten zwei Schulversuchsjahre. Berlin 1995. (kurz „Vereinschrift 1995“). / Stadt-als-Schule Berlin (Hrsg.), Winfried Uessler/Marlies Weerts, Die Stadt zur Schule gemacht ... Ein Rückblick auf die erste Schulversuchsphase 1992 – 96. Berlin 1997. (kurz „Bericht 1997“). / Stadt-als-Schule Berlin (Hrsg.), Heike Borkenhagen, Die Stadt zur Schule gemacht ... „Praxislernen“ – Von der Idee zum Programm. Die Entwicklung der Konzeption 1992 – 1997. Berlin 1999. (kurz „Konzeption 1999“). / Stadt-als-Schule Berlin (Hrsg.), Die Stadt zur Schule gemacht ... Resümee und Perspektiven. Ein Rückblick auf 9 Schulversuchsjahre und der Versuch einer neuen theoretischen Begründung. Berlin 2002 (Textteil, Band 1 und Materialenteil, Band 2). (kurz „Abschlussband“) / Stadt-als-Schule Berlin (Hrsg.), Festschrift „10 Jahre Stadt-als-Schule Berlin - 1992 – 2002“. Berlin 2003.

⁶ Eingeflossenen in diese neue Konzeption 2005 sind neben kürzeren überarbeiteten Passagen aus der alten Konzeption von 1999 konzeptionelle Teile aus Winfried Uessler, „Abschlussband“ (siehe Anm. 5) und Winfried Uessler, Das ABC der Stadt-als-Schule. In: „Festschrift“ (siehe Anm. 5), S. 46 ff.

I Überblick

1. Leitlinien der Stadt-als-Schule⁷: individuell, urban und kreativ – mit Kopf, Herz und Hand

Die Stadt-als-Schule nutzt die Stadt mit ihren vielfältigen urbanen Ressourcen als Lernfeld. Handlungsorientiertes Lernen im Kontext von Schule und Umwelt soll auf individuellen Wegen zur Allgemeinbildung führen (*Praxislernen*). Maximen für die pädagogische Arbeit sind dabei insbesondere:

- Berücksichtigung der persönlichen Interessen der Schüler und Schülerinnen;
- Praxisbezug, Einbeziehung des gesellschaftlichen Umfeldes, Teilhabe an der Vielfalt des kulturellen, sozialen und politischen Lebens, Lernen in Projekten;
- Motivation, selbstgesteuertes Lernen in individueller Lernzeit, Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstevaluation sowie Vollständigkeit der Lernprozesse, das bedeutet ausgehend von der Aufgaben- bzw. Problemstellung Absichten und Ziele exakt zu formulieren, zu bearbeiten, zu dokumentieren, zu präsentieren, zu überprüfen und auszuwerten („Lernen lernen“);
- Erarbeitung und Verknüpfung von Wissen, kommunikative Kompetenz und Handlungskompetenz in den Schlüsselbereichen der Gegenwart;
- Förderung von Schlüsselqualifikationen sowie Hinführung zu Lern- und Bildungsstandards („Schulabschluss“);
- Entdeckung und Ausbau besonderer persönlicher Fähigkeiten, von Perspektiven und beruflichen Neigungen;
- Förderung von Kreativität und ästhetischer Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit in allen Bildungsteilen der Stadt-als-Schule;
- Kritik- und Konfliktfähigkeit, Dialog- und Kompromissbereitschaft;
- Beachtung der oft schwierigen Lebenslagen der Schüler und Schülerinnen („Leben lernen“).

Sozialpädagogische Elemente, interkulturelles Lernen sowie die Erziehungsziele ‚Toleranz‘ und ‚soziales und demokratisches Verhalten‘ sind wichtige Bestandteile des Schullebens.

Professionalisierung der Beratungskompetenz, Evaluation, Intervention und Supervision sind wichtige Bestandteile der Lehrerfortbildung. Bei der Auswahl der Lehrkräfte sollte das besondere Anforderungsprofil der Schule berücksichtigt werden.

2. „Praxislernen“ – ein immer noch ungewöhnliches Lernangebot⁸

Praxislernen setzt sich zusammen aus dem *Lernen in der Stadt* und dem *Lernen in der Schule*, das sich wiederum in Kommunikationsgruppen, fachliches und fachübergreifendes Lernen sowie die Lernwerkstatt gliedert.

Beim *Lernen in der Stadt* werden die Schülerinnen und Schüler interessenorientiert an Praxisplätzen in Betrieben, Verwaltungen, sozialen und kulturellen Einrichtungen tätig und nehmen dort an kon-

⁷ Vgl. Genehmigungsverfügung der Stadt-als-Schule vom 14. August 2002. Vgl. Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 1, a.a.O., S. 3. Überarbeitete Form der Leitlinien, im Zuge der Schulprogrammentwicklung von der Gesamtkonferenz der Stadt-als-Schule im Schuljahr 2004/2005 als vorläufige Leitlinien verabschiedet.

⁸ Vgl. Genehmigungsverfügung der Stadt-als-Schule, ebenda.

kreten „Praxislernprojekten“ teil, die jeweils an drei Tagen in der Woche stattfinden und über mehrere Monate laufen. Sie können z.B. Biologie in der Tierhandlung, im Zoo oder im botanischen Garten lernen, Neues über Politik in einem Bundesministerium erfahren und ihre Deutschkenntnisse bei einer Zeitungsredaktion erweitern.⁹ Unter Beratung und Anleitung durch die jeweilige Lehrkraft und sogenannte Praxismentoren/-innen - den anleitenden und Aufsicht führenden Fachleuten am Praxisplatz - planen und reflektieren sie ihre Tätigkeiten, bearbeiten Aufgaben, eignen sie sich Kenntnisse und Fertigkeiten, Arbeits- und Lernmethoden und Schlüsselqualifikationen an. Jedes Praxislernprojekt enthält komplexe Handlungsziele, sach- bzw. fachbezogene Erkundungsaufgaben und Problemstellungen. Es ist fortlaufend sowie zum Abschluss zu dokumentieren und wird durch einen individuellen Lernplan strukturiert.

Das *Lernen in der Schule* dient der innerschulischen Aufarbeitung, Vertiefung und Ergänzung der Inhalte und Erfahrungen aus den Praxislernprojekten in Zusammenhang mit der Erarbeitung des schulischen Lernstoffes. Es ist zulässig, klassenübergreifende Gruppen zu bilden, um eine Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts in größerem Maße zu ermöglichen.

Beim fachlichen und fachübergreifenden Lernen werden Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten erarbeitet, erweitert, vertieft und miteinander verknüpft.

In der *Kommunikationsgruppe* werden „Praxislernprojekte“ geplant, Praxiserfahrungen ausgetauscht und ausgewertet, Ergebnisse, Erfolge und Probleme besprochen und gemeinsame Praxisplatzbesuche durchgeführt. Deshalb sind Lehrkräfte, die im Praxislernprojekt unterrichten, parallel in der Kommunikationsgruppe einzusetzen. Darüber hinaus werden in diesen Stunden aktuelle gesellschaftspolitische Aspekte sowie fachübergreifende Themen behandelt und Erkundungen und Gruppenaktivitäten durchgeführt. Formen sprachlicher, schriftlicher und visueller Kommunikation, die sich am Rahmenplan Deutsch orientieren, bilden den Schwerpunkt gemeinsamer und individueller Arbeit.

Die *Lernwerkstatt* ist ein pädagogisch betreuter Ort des Lernens, in dem die erforderlichen Ressourcen (Informationen zum Praxislernen, Präsenzbibliothek, Zeitschriften, Dokumentationen, Computer, Experimentierkästen etc.) für das interdisziplinäre und individuelle Lernen zur Verfügung stehen. Die Lernwerkstatt bietet die Möglichkeit, sich Informationen nicht nur zu beschaffen, sondern auch zu verarbeiten. Sie ermutigt die Schüler – mit pädagogischer Unterstützung - zu selbständigem Lernen.

3. Standortbestimmung der Stadt-als-Schule in der Berliner Schullandschaft

Praxislernen soll den Schülern ein eigentätiges, lebensverbundenes und reflektierendes Lernen in „Ernstsituationen“, also in realen Alltags- und Arbeitssituationen ermöglichen. Letztlich ermöglicht vor allem selbstbestimmtes und interessengesteuertes Lernen die wahrnehmungsentensive, konzent-

⁹ Selbstverständlich können auch im „Botanischen Garten“ Erfahrungen über Politik gesammelt und die Deutschkenntnisse erweitert werden. Auch Verknüpfungen mit dem Fach „Kunst“ liegen nahe. Jedes Praxislernprojekt ermöglicht ein mehrdimensionales Lernen (vgl. dazu S. 11f.). Welche Schwerpunkte gesetzt werden, ist im Prozess der individuellen Lernplanung zu klären.

rierte und reflektierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen und eine so feste Verankerung von Lernresultaten in der Erfahrung, dass darauf später produktiv zurückgegriffen werden kann und eine bloße Anhäufung „trägen Wissens“ vermieden wird.¹⁰ Praxislernen wird als ein *individueller Lernprozess* aufgefasst, dessen tragende Kategorien „Interesse“, „Tätigkeit“, „Erschließung“, „Projekt“, „Dokumentation“, „Präsentation“ sowie „rückblickende“ und „vorausschauende Auswertung“ sind.

Stadt-als-Schule hat in einem neunjährigen und bezogen auf die Abweichung von der Regelschule sehr weit gehenden Schulversuch und den sich bis heute anschließenden vier Jahren als „Schule besonderer pädagogischer Prägung“ reichlich Erfahrung mit *Praxislernen* und dem damit verbundenen *individuellen Lernen* gesammelt. Als bisher einzige *Schule* für individuelle Praxislernprojekte hatte und hat sie Modellfunktion für die Berliner Schullandschaft. Elemente des Praxislernens wurden übernommen im Schulversuch des „Produktiven Lernens“, das dauerhaft als besonderes Teilangebot an einigen Regelschulen fortgeführt wird und Niederschlag im neuen Berliner Schulgesetz fand.¹¹

Vom „Produktiven Lernen“ unterscheidet *Praxislernen* sich dadurch, dass die Lern- und Bildungserfahrung nicht vorrangig an den Begriff des „Herstellens“, sondern an den des „Handelns“ geknüpft wird. Auch kann statt eines Tätigkeitsinteresses ein Erkenntnis- und Lerninteresse im Vordergrund stehen. In der individuellen Gestaltung von Praxislernprojekten kann diese auf den ersten Blick nur theoretisch relevante Unterscheidung durchaus wichtige Akzente setzen.¹² In der Stadt-als-Schule sind die Bildungsteile *Lernen in der Stadt* und *Lernen in der Schule* nicht ganz so eng miteinander verschränkt wie in der Konzeption des Produktiven Lernens. Es sind zwei selbständige Bildungsteile, deren Korrespondenzen didaktisch genutzt, aber nicht „zwanghaft“ gesucht werden. Dies bietet die Möglichkeit, Schüler und Schülerinnen, die den mittleren Schulabschluss anstreben, umfassender auf die damit verbundenen zentralen Prüfungen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik vorzubereiten.

In der Berliner Schullandschaft wird, wie schon erwähnt, „Produktives Lernen“ nur in besonderen Klassen innerhalb von Regelschulen verfolgt. In der Stadt-als-Schule dagegen bestimmt Praxislernen das Konzept der gesamten Schule und ihr Unterrichtsprogramm inklusive Lernwerkstatt. Es ist hier verbunden mit einem langjährig in einer Schule von 140 bis 150 Schülern und ca. 20 Lehrern und Lehrerinnen einschließlich eines Sozialpädagogen / einer Sozialpädagogin erprobten Konzept der Öffnung von Unterricht, des Unterrichtens in Lehrerteams sowie der individuellen Lernbegleitung und –beratung durch sich auch als Sozialpädagogen/-innen verstehende Lehrer/-innen. Großer Wert wird darüber hinaus auf kreative und künstlerische Gestaltung der Dokumentation und Präsentation des Praxislernprojekts sowie bei der im Praxislernprojekt geforderten „selbständigen Auf-

¹⁰ Vgl. Winfried Uessler, Das ABC der Stadt-als-Schule, Stichwort „Eigentätigkeit“, in Festschrift, a.a.O., S. 52. Vgl. auch in dieser Konzeption Kap. IV.1, S. 25 f.

¹¹ Neben dem Produktiven Lernen wurden auch Praxisklassen eingeführt, ihre Gemeinsamkeit mit dem Lernansatz des Praxislernens besteht allerdings einzig und allein in der praktischen Tätigkeit.

¹² Vgl. dazu S. 11 und Anm. 12.

gabe“ gelegt. Fachübergreifendes Lernen bestimmt nicht nur das *Lernen in der Stadt*, sondern auch das gemeinsame *Lernen in der Schule*.

Auch im Vergleich mit den nach dem neuen Schulgesetz eingerichteten Praxisklassen greift *Praxislernen* viel weiter: Es soll nicht nur unmittelbar für die Berufsvorbereitung nützliche „Tugenden“, Fach- und Schlüsselqualifikationen vermitteln¹³, sondern im weiter gehenden Sinne – jeweils individuell auf die Jugendlichen und ihre Lebenssituation bezogen – allgemeinbildende *Kompetenzen* und *Schlüsselkompetenzen* entwickeln. In der Stadt-als-Schule ist Praxislernen das „Regelangebot“ für alle Schüler und Schülerinnen in Klasse 9 und 10, auch für die Jugendlichen, die den mitleren Schulabschluss anstreben.¹⁴

4. Die Zielgruppe¹⁵ – „Verlierer“, die es nicht sein und werden müssen

Die Stadt-als-Schule wendet sich an Jugendliche aller Schularten, die erfolgreich andere Lernwege beschreiten wollen und an der bisher besuchten Schule in Schwierigkeiten geraten sind. Die Schule ist insbesondere für solche Schülerinnen und Schüler geeignet, die mit dem Regelangebot fehlgefordert werden. Sie hat auch ein besonderes Profil zur individuellen Förderung überdurchschnittlich befähigter Schülerinnen und Schüler entwickelt, die an sie gestellte Leistungsanforderungen nicht erbringen oder einseitig befähigt sind (Underachiever).¹⁶ Es stehen insgesamt 150 Plätze zur Verfügung, für die besondere Aufnahmebedingungen (s.u.) gelten.

Die Genehmigungsverfügung definiert die Adressatengruppe wie folgt:

„1. Der Besuch der Stadt-als-Schule Berlin ist freiwillig und erfordert bei nicht volljährigen Schülerinnen und Schülern die Zustimmung der Erziehungsberechtigten. Interessenten sind über das besondere Lernangebot umfassend zu informieren.

2. Die Aufnahme erfolgt in Klassenstufe 9. Aufgenommen werden Jugendliche, die das spezielle Bildungsangebot der Stadt-als-Schule wahrnehmen wollen und nach neun oder zehn Schulbesuchsjahren noch nicht den Hauptschulabschluss erworben haben. Weiterhin können im Umfang von bis zu 10 % - bezogen auf die gesamte Schülerschaft - Schülerinnen und Schüler aufgenommen werden, die nach acht Schulbesuchsjahren in Klassenstufe 9 versetzt wurden, sofern die Klassenkonferenz der abgebenden Schule den Wechsel aus Gründen der individuellen Förderung befürwortet („nicht

¹³ Auch die Stadt-als-Schule ist von der Arbeitsverwaltung / Agentur für Arbeit als berufsvorbereitende Einrichtung anerkannt, was die Wichtigkeit solcher Berufsvorbereitung unterstreicht. Aber sie ist in der Hauptsache eine allgemeinbildende Schule, die auch den mittleren Schulabschluss anbietet.

¹⁴ Möglicherweise würde dem Konzept und den Adressaten der Stadt-als-Schule die „verbundene Haupt- und Realschule“ (siehe § 25 des neuen Berliner Schulgesetzes) als Schultyp besser entsprechen. Vgl. Berliner Schulgesetz, Juni 2004, S. 18.

¹⁵ Vgl. Genehmigungsverfügung, a.a.O.

¹⁶ Vgl. dazu näher: Regina Danielmeier-Sühlo, Die Stadt-als-Schule Berlin: Ein Konzept zur Begabungs- und Begabtenförderung schulisch fehlgeforderter Jugendlicher. Diplomarbeit im Rahmen der ECHA-Ausbildung zum „Specialist in Gifted Education“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Berlin, 29. April 2005.

gescheiterte Schüler und Schülerinnen“). Weitere Voraussetzungen für die Aufnahme sind das in einem Aufnahmegespräch zu ermittelnde

- Interesse am Praxislernen,
- Bereitschaft, an individuellen Lernprozessen mitzuwirken,
- Bereitschaft zu Kommunikation und Interaktion,
- die Erkenntnis, dass es mit dem Neuanfang an der Stadt-als-Schule wichtig ist, Verabredungen einzuhalten und eingegangenen Verpflichtungen nachzukommen.

Übersteigt die Zahl der geeigneten Bewerber die der verfügbaren Plätze, entscheidet unter ihnen das Los.

Wenn die Nachfrage und die pädagogische Situation es zulassen, dürfen auch Schülerinnen und Schüler direkt in Klassenstufe 10 aufgenommen werden, sofern sie Klassenstufe 9 erfolgreich durchlaufen haben; vorrangig solche mit zehn Schulbesuchsjahren. Eine Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit elf Schulbesuchsjahren in Klassenstufe 9 oder 10 ist nachrangig zulässig. Diese Entscheidungen bedürfen des Einverständnisses der örtlichen Schulaufsicht.

4. Eine Unterbrechung des Schulbesuchs von bis zu zwei Jahren vor Aufnahme in die Stadt-als-Schule Berlin ist zulässig. Der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler darf bei der Aufnahme jedoch 15 % nicht übersteigen.

5. Über die Aufnahme entscheidet die Schulleiterin bzw. der Schulleiter.“

Ein mehrschrittiges Aufnahmeverfahren soll gewährleisten, dass der Schüler/die Schülerin seine/ihre Entscheidung für ein Lernen nach dem Bildungsansatz „Praxislernen“ bewusst und unter Abwägung der Vor- und Nachteile trifft.

5. Die Organisation und Struktur des Bildungsangebotes

Das Schuljahr ist in zwei Arbeitsabschnitte bzw. *Halbjahre* eingeteilt. Beginn und Ende des Schuljahres sowie die Schulferienregelung entsprechen der Berliner Schule. Die Stundentafel wurde an der Sek I-Verordnung orientiert. Die verpflichtenden 30 Unterrichtsstunden gliedern sich in 16 Wochenstunden außerschulischem und 14 Stunden innerschulischem Lernen.

Je zwei Unterrichtsstunden werden an der Stadt-als-Schule zu einem Stundenblock zusammengefasst. Darüber hinaus gibt es - insbesondere im fachübergreifenden Projekt – auch Unterricht in größeren Stundenblöcken. Mit dieser Bündelung im *innerschulischen Bereich* wird versucht, eine intensivere, fachübergreifende Themenbearbeitung, eine Vielfalt von Arbeitsmethoden, ein effektiveres Arbeiten, eine höhere Motivation und bessere Konzentrationsfähigkeit der Schüler/-innen aufgrund von einigen wenigen Themenschwerpunkten an einem Schultag zu erreichen.

Struktur des Bildungsangebots

Lernen in der Stadt

Bildungsteil 1
Praxislernprojekt
16 Unterrichtsstunden pro Woche

Bildungsbereiche

- Tätigkeit
- Erschließung
- Definition und Bewältigung einer selbständigen Aufgabe
- Dokumentation des Praxislernprojekts

Lernen in der Schule

Bildungsteil 2
Kommunikation / Deutsch¹
4 Unterrichtsstunden pro Woche

Bildungsbereiche

- Themen und Projekte
- Kommunikation, Kooperation, Präsentation

Bildungsteil 3
Fachliches und fachübergreifendes Lernen
10 Unterrichtsstunden pro Woche

Bildungsbereiche

- fachübergreifendes Lernen²
- Englisch¹
- Mathematik¹
- Wahlpflichtbereich³

- 1) Für den mittleren Schulabschluss gilt eine verdoppelte Stundentafel in *Englisch* und *Mathematik*. Dies wird im Rahmen des Wahlpflichtangebots (Bereiche 3 und 11) realisiert. *Deutsch* wird im Bildungsteil „Kommunikation / Deutsch“ abgedeckt und ist übergreifendes Unterrichtsprinzip in allen anderen Bildungsteilen, vor allem auch im Praxislernprojekt, in dem sowohl mündliche als auch schriftliche Leistungen in Deutsch gefordert sind.
- 2) Das fachübergreifende Projekt deckt die Bereiche *Gesellschaft, Natur / Technik* und *Kultur* ab.
- 3) Wahlpflichtbereich: (1) Arbeitstechniken und PC, (2) Deutsch, (3) Fremdsprache, (4) Gesundheit und Bewegung, (5) Musik und Kunst, (6) Kultur und Medien, (7) Geschichte und Erdkunde, (8) Recht und Soziales, (9) Ethik und Philosophie, (10) Technik und Werken, (11) Mathematik und Naturwissenschaft.

II Praxislernen und Allgemeinbildung

1. Möglichkeiten und Dimensionen des Praxislernens

Praxislernen kann¹⁷

- die Neugier wecken, neue Lernmotivation schaffen und Erfolgserlebnisse vermitteln,
- elementare Kulturtechniken trainieren,
- Anlässe zur Kommunikation schaffen, selbstsicherer machen, soziales Lernen und Identität¹⁸ fördern,
- das Lernen individualisieren und die Arbeit auf unterschiedlichen Bildungsniveaus befördern,
- die Schüler und Schülerinnen zum Fragen und zur Auswertung des eigenen Lernens erziehen,
- Sachverhalte veranschaulichen und allgemeinbildend sein,
- den Schülern und Schülerinnen einen Zugang zu neuesten technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen sowie zu außerschulischen Ressourcen und zu Spezial- und Fachwissen eröffnen,
- den Jugendlichen die Entwicklung von Zukunftsperspektiven und den Übergang ins Erwachsenenalter erleichtern.

Praxislernen zeichnet sich genauer durch folgende Besonderheiten aus¹⁹:

- *Praxislernen ist „ganzheitliches“ Lernen.*

Praxislernen kann die ganze Person einbeziehen und durchdringen, soweit die Jugendlichen es wollen. Angesprochen werden können alle denkbaren Facetten von Lernen in seinen polaren und komplementären Dimensionen. Die Ausgestaltung des Lernprozesses erfolgt unter Berücksichtigung der individuellen kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten, der Interessen, der (schul)biografischen Erfahrungen sowie der derzeitigen persönlichen Situation der Jugendlichen. Auch können persönliche Probleme der Schüler und Schülerinnen zum individuellen Lerngegenstand gemacht werden. Praxislernen ist im Idealfall eine wechselseitige Erschließung des Tätigkeits- und Lernumfeldes einerseits und der eigenen Person andererseits. Mehrere in dem zweijährigen Bildungsgang bewusst ausgewählte und gezielt aufeinander abgestimmte Praxislernprojekte an verschiedenen Lernorten mit unterschiedlichen theoretischen und praktischen Schwerpunkten bieten den Jugendlichen ein reichhaltiges Erfahrungsspektrum, regen auf vielfältige Weise seine Sinne und sein Denken an und ermöglichen durch differenzierten Ausbau vorhandener Kompetenzen eine individuelle Bildungsentwicklung.

- *Praxislernen erfolgt in „Ernstsituationen“ und hat einen gesellschaftlichen Bezug.*

Durch ein selbstwirksames Handeln in „Ernstsituationen“ lernen die Jugendlichen nicht nur die Vielfältigkeit ihrer Lebenswelt in ihren kulturellen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen, technischen, ästhetischen und ethischen Dimensionen verstehen; sie erhalten auch die Möglichkeit, an solchen lebensweltlichen Prozessen teilzunehmen, auf diese einzuwirken und durch Rückmeldung zu ihrem Handeln das eigene Verhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Lernen macht Sinn; es wirkt integrativ und der Trennung von Schule und Leben entgegen. „Praxislernen“

¹⁷ Vgl. dazu Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 1, S. 6.

¹⁸ Vgl. zu den Spannungsfeldern der Identität Kap. IV.2.

¹⁹ Vgl. dazu Heike Borkenhagen, Konzeption 1999, S. 17 ff.

und insbesondere das *Lernen in der Stadt* erleichtert darüber hinaus das Finden und Entwickeln von Lebens- und Berufsperspektiven.

- *Praxislernen hat einen Bezug zur Person und ihren Interessen*

Gelingt der Bezug zur Person und ihren Interessen, so ist auch die Lernmotivation größer. Die individuelle Interessenentwicklung - und der Austausch darüber mit dem Lehrer und der Lehrerin - ist eine wesentliche Voraussetzung für den Lernerfolg. Bei diesem mitunter langwierigen Prozess - Interessen werden häufig erst geweckt bzw. vorhandene Interessen kritisch hinterfragt - werden die Schüler und Schülerinnen vom Lehrer und der Lehrerin individuell pädagogisch unterstützt. Wie weit sich die Jugendlichen „öffnen“ und auf das Lernangebot tatsächlich persönlich einlassen, ist ihre eigene Entscheidung.

- *Praxislernen folgt der Projektmethode und wird als ergebnisorientierter Prozess kooperativ organisiert*

Für jedes Praxislernprojekt werden Projekt- und Lernziele gemeinsam (Lehrer/-in, Schüler/-in und Praxisplatzmentor/-in) unter Berücksichtigung der Situation am Praxisplatz und unter Beachtung der Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen entwickelt und in einem „individuellen Lernplan“ festgehalten. Dieser Lernplan wird während des Halbjahres kontinuierlich präzisiert, revidiert und ergänzt. In seiner Umsetzung wird er zum Ende des Halbjahres immer verbindlicher und schließlich als fixierte Vereinbarung zur Leistungsbewertung herangezogen. Im Lernplan werden gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen ihre Tätigkeiten am Praxisplatz, Erkundungsaufgaben, Problemstellungen, Arbeitsschwerpunkte und ihr spezielles Projektvorhaben („selbständige Aufgabe“) sowie die Form der Dokumentation des Praxislernprojekts notiert. Der Lernplan begleitet und strukturiert den Bildungsprozess, und zwar durch Formulierung von Projektzielen, die sich auf die Planung, Durchführung und Auswertung beziehen, und detaillierteren Zielen für die Projektbereiche „Tätigkeit am Praxisplatz“, „Erschließung des Praxisplatzes“, „Definition und Bewältigung einer selbständigen Aufgabe“ und „Dokumentation des Praxislernprojektes“. Im Prozess der Realisierung dieser Aufgaben und Ziele des Lernplans können die Schüler und Schülerinnen ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen. Vor allem durch die selbständige Aufgabe und durch die Dokumentation der Praxislernprojekte können sie die Projektergebnisse präsentieren und zeigen, inwieweit sie fähig sind, ihre Erfahrungen zu verarbeiten, das Gelernte zu reflektieren und in einem Ganzen zusammenzuführen.

- *Praxislernen kann gerade durch die Individualisierung des Lernens allgemein geforderte Lernstandards plausibel machen.*

Ein Lernen in „Ernstsituationen“ konfrontiert die Jugendlichen mit allgemeinen Bildungsanforderungen. Diese Anforderungen werden in der Praxis plausibel, während sie im Schulunterricht oft eher abstrakt bleiben. Weil die Jugendlichen in ihren Tätigkeiten klarer sehen können, welche Kompetenzen und Kenntnisse nützlich sind bzw. sein könnten, sind sie eher bereit, sich diese anzueignen. Unterstützt wird diese Lernbereitschaft zudem dadurch, dass die Jugendlichen an dem Verlauf und der Gestaltung ihres gesamten Praxislernprojektes beteiligt sind und ihre Interessen und Motivationen mitberücksichtigt werden. Zudem können sie durch Praxislernen in sehr konkreter

Weise sowohl berufliche und persönliche Perspektiven entwickeln, als auch die nötigen Bildungsvoraussetzungen abklären.

- *Praxislernen kann als ein kontinuierlicher Lernprozess gestaltet werden, in dem sich verschiedenste Praxislernprojekte miteinander kombinieren und aufeinander aufbauen lassen.*

Praxislernen ist ein über das Halbjahr hinausgreifender und den gesamten Bildungsgang an der Stadt-als-Schule umgreifender kontinuierlicher Lernprozess, es lässt sich nämlich - je nach den individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Jugendlichen - in verschiedene praktische und fachliche Richtungen erweitern und vertiefen. Während des zweijährigen Bildungsganges wählen die Schüler und Schülerinnen in Zusammenarbeit mit ihren zuständigen Lehrern/-innen in der Regel mindestens vier Praxislernprojekte in verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten. An jedem Praxisplatz lassen sich über den Tätigkeitsschwerpunkt hinaus vielfältige Themen- und Fachbezüge herstellen und in früheren Projekten Gelerntes kann angewendet und neu durchdacht werden. Die Schüler und Schülerinnen verfolgen - neben verschiedenartigsten Erkundungsaufgaben und Problemstellungen - an jedem Praxisplatz einen bzw. mehrere inhaltliche Schwerpunkte. Dabei impliziert das Tätigkeitsfeld nicht zwangsläufig die inhaltliche Schwerpunktsetzung. Z.B. ist es möglich, dass ein Jugendlicher, der in einem Museumscafé im „Hamburger Bahnhof“ tätig ist, sich nicht vorrangig mit Aufgaben rund um das Café beschäftigt, sondern topografischen, historischen und künstlerischen Fragestellungen nachgeht (Verlauf der Mauer, Grenzübergangsstelle „Invalidenstraße“, Invalidenpark, Geschichte des „Hamburger Bahnhofs“, moderne Kunstwerke in der Ausstellung der Sammlung Marx, der neue Berliner Hauptbahnhof und das „Pilzkonzept“ der Deutschen Bahn).

2. Zugang zur Allgemeinbildung – auf individuellen Wegen²⁰

Mit den vier Bereichen des *Praxislernprojekts*²¹ „Tätigkeit“, „Erschließung“, „Aufgabe“ und „Dokumentation“ sollen die beiden Pole „Tun“ und „Erkennen“ in eine Balance gebracht werden, die es

²⁰ Vgl. Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 1, a.a.O., S. 7 ff.

²¹ Die Initiatoren des Jugendbildungsprojektes „Stadt-als-Schule“ (vgl. Anm. 2) verankern den Ansatz „Praxislernen“ in Leontjevs Tätigkeitstheorie. Der Lernansatz „Praxislernen“ könnte aber z.B. ebenso mit Deweys Pragmatismus und seiner Projektmethode begründet werden. Lernen wäre im Sinne Deweys als kreis- bzw. spiralförmiger Handlungs- und Erfahrungsprozess zu beschreiben. (Vgl. Karl-Hermann Schäfer, Interaktion als Grundbegriff der Pädagogik. Fernuniversität Hagen 1978, S. 44.) „Jedes Tun ist Erkennen und jedes Erkennen ist Tun“. Moderne konstruktivistische Theorien der „Autopoiese“ stellen als Gemeinsamkeit mit der Tätigkeitstheorie Leontjevs ebenfalls diese Zirkularität, die Verkettung zwischen Handlung und Erfahrung heraus (vgl. Humberto R. Maturana/Francisco J. Varela, Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern und München 1987, S. 31; vgl. Gerhard Portele, Autonomie, Macht, Liebe. Konsequenzen der Selbstreferentialität. Frankfurt am Main 1989, S. 58 f.), ohne jedoch Leontjevs marxistisch-leninistisches Erkenntnistheorem der objektiven Widerspiegelung der gegenständlichen Welt zu teilen. Die Konzeption von 1999 (vgl. Konzeption, a.a.O.) bezieht den Lernansatz des Schulversuchs nicht mehr, wie noch die Initiatoren des Jugendbildungsprojektes, auf eine dezidierte Theorie. Dies war aus heutiger Sicht vermutlich eher von Vorteil für die Entwicklung des Schulversuchs. Der Ansatz des Praxislernens blieb damit offen für verschiedenste Ideen, die von den Pädagogen und Pädagoginnen der Stadt-als-Schule je nach Ausbildung, beruflicher Entwicklung und Fortbildung aus der Pädagogik und Didaktik eingebracht wurden: z.B. Theorien und Methoden des Projektunterrichts, Freinet-Pädagogik zur Förderung des selbständigen Lernens, Konzepte des entdeckenden Lernens, Theorien der Lernwerkstatt und des offenen Unterrichts, problem- und handlungsorientierte, schülerzentrierte sowie interaktionistische und kommunikative Didaktiken, kognitivistische und konstruktivistische Lern- und Unterrichtsmodelle, methodische Elemente der neuro-linguistischen Programmierung sowie systemische, sozi-

immer wieder mit jedem Schüler und jeder Schülerin individuell auszutarieren gilt. Lernprozesse lassen sich damit einerseits stärker von den Tätigkeiten her organisieren oder aber andererseits ausgehend von Fragen, die aus den „geistigen“ Wirklichkeitsdefinitionen und -konzepten der Jugendlichen erwachsen („Erkundungsaktivitäten“, Problementwicklung und Problembearbeitung). Durch verschiedenste Aktivitäten am Praxisplatz können die Jugendlichen einen Perspektivwechsel vornehmen und die dadurch neu gewonnenen Erfahrungen in der Schule in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen austauschen und verarbeiten.

Durch „Praxislernen“ können persönlich, gesellschaftlich, kulturell, fachlich und beruflich relevante Themen bzw. Lernziele („Allgemeinbildung“) aufgegriffen und verfolgt werden, deren „Legitimität“ sich in der Praxis zu bewähren hat und im Gespräch begründet werden muss, und zwar nicht nur im Dialog zwischen Lehrern/-innen und Schülern/-innen, sondern im Austausch aller an Schule Beteiligten. Dabei werden gleichermaßen die Interessen der Jugendlichen, neue Fragen und Anforderungen aus Gesellschaft, Wirtschaft, Wissenschaft und Ethik sowie die pädagogische Maximen und Maßgaben ins Spiel gebracht. Einen besonderen Stellenwert in diesem „Wettstreit“ um „richtige“ und „vernünftige“ Unterrichtsinhalte und -ziele haben neben der Vermittlung von Kulturtechniken und Fachwissen/-methoden die „Schlüsselkompetenzen“ und die „Schlüsselprobleme“ der Gesellschaft.

Viele Praxisplätze bieten ein breites Spektrum an Möglichkeiten, das Lernen in unterschiedlichen Dimensionen - d.h. mit bedeutsamen *Frage-, Erfahrungs-, Erkenntnis-, Auseinandersetzungs- und Gestaltungsperspektiven gegenüber der Wirklichkeit* - so auszurichten, dass dabei erstens fachliche und überfachliche Strukturen, zweitens die Lebenswelt der Jugendlichen und drittens in der Gesellschaft langfristig relevante Problemstellungen miteinander verknüpft werden können.²²

Praxislernen schafft ein breites Erfahrungsmaterial²³, aus dem jeder Schüler und jede Schülerin explorativ und die Lerngruppe exemplarisch zu - für die Lebensaktualität von Jugendlichen relevanten - Schlüsselproblemen gegenwärtiger und zukünftiger Gesellschaft gelangen, die interdisziplinär bearbeitet werden können. Lernen²⁴ bedeutet dabei Umgang mit Wissen und Nichtwissen sowie mit der Ungewissheit, Komplexität, Unberechenbarkeit und Widersprüchlichkeit der Realität. Die Rolle der Schüler/-innen als Lernende besteht in der aktiven geistigen Konstruktion, sie sind in

alökologische und lebensweltliche Lernansätze - Einflüsse, die in ihrer „Gemengelage“ hier nicht annähernd verdeutlicht werden können, den Ansatz des Praxislernens aber in der täglichen Arbeit befruchteten.

²² Vgl. Bildungskommission NRW, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 107 ff. In diesem Zusammenhang hat z.B. Joachim Kahlert versucht, didaktisch relevante Dimensionen der Lebenswelt und korrespondierende fachliche Perspektiven in „didaktischen Netzen“ zu verknüpfen. Vgl. Joachim Kahlert, Didaktische Netze – ein Modell zur Konstruktion situierter und erfahrungsoffener Lernumgebungen. In: Johanna Meixner/Klaus Müller (Hg.), Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. Neuwied/Kriftel 2001, S. 82.

²³ Vgl. Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 1, a.a.O., S. 9 ff.

²⁴ Vgl. im Folgenden zur Rolle des Schülers und Rolle des Lehrers in einer konstruktivistischen Didaktik Ewald Terhart, Konstruktivismus und Unterricht. Eine Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, Ausprägungsformen und Problemen konstruktivistischer Didaktik. Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW. Soest 2002, S. 30 und Horst Siebert, Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik. Hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW. Soest 2000, S. 84.

diesem Verständnis eine Quelle für Wissen. Die Lehrer und Lehrerinnen sind hierbei nur eine Quelle neben anderen. Sie unterstützen und schaffen Gelegenheiten für die Interaktion mit Ideen, Material und auch anderen Personen. Sie verzichten auf Belehrung, achten vielmehr auf Ideen und Fehlvorstellungen und bestärken in der erforderlichen Bereitschaft zum Perspektivwechsel, zur Urteilsvorsicht, zur Toleranz, zur Eigenverantwortung und Selbstreflexion. Die lernenden Jugendlichen werden als Denker, Erklärer, Interpreten und Fragesteller gesehen. Sie selbst entdecken Widersprüche, wundern sich, verstehen, fragen, erklären, revidieren und bleiben neugierig. Selbständig exploriertes, zum Teil mühsam in authentischen Situationen erarbeitetes Wissen prägt sich dabei eher für das spätere Leben ein als „träges“ oder „totes“ Wissen, das in keinem Erfahrungszusammenhang steht und auch nicht miteinander vernetzt ist.

Lernen in authentischen Situationen ist häufig mit Komplexität konfrontiert, die keiner vorschnellen didaktischen Reduktion zum Opfer fallen darf, sollen die mit „Ernstsituationen“ verbundenen Lernanregungen entfaltet werden. Vielmehr ist die Selbstlernkompetenz der Jugendlichen zu stärken, d.h. ihre Kompetenz, aus ihren Wissensstrukturen heraus Neues zu entdecken und ihr bisheriges Wissen in neuen Zusammenhängen zu „konstruieren“. Andererseits geben authentische Situationen und Kontexte oft auch relativ präzise Lernziele vor. Hier wird ein Spannungsverhältnis deutlich, das es mit Blick auf die Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen bei der individuellen Lernplanung zu beachten und abzuwägen gilt: Wann hilft man und welche Strukturierungshilfen gibt man den Jugendlichen? Selbstverständlich gibt es auch viele allgemein anerkannte und gut aufbereitete Wissensbereiche, die vor allem im innerschulischen Bereich - möglichst nach dem exemplarischen Prinzip - in vorstrukturierter Weise angeboten werden. Aber auch hier gilt es die Balance zu halten: zwischen selbständigem und angeleitetem Lernen, zwischen starker Vereinfachung und der Auswahl „authentischer“ Beispiele, Fälle und Anwendungen mit mittlerem Komplexitätsgrad, zwischen Vertrautheit und Fremdheit, zwischen bereits vorhandenem und neuem Wissen.²⁵

Wo der Lehrer nicht „Berater“ und „Coach“ von selbständig Lernenden ist, wird er vorhandene Wissensstrukturen, Einstellungen, Haltungen und Wahrnehmungsweisen allenfalls durch gezielte „Provokationen“ stören können. Auch hier wird vom Lernenden gefordert, „umzu strukturieren“ und „umzulernen“; Dispositionen zu verändern und neue relativ dauerhafte Verhaltensweisen aufzubauen.²⁶ Eines ist in jedem Fall wichtig: Den Jugendlichen ist - wie schon so oft gesagt - „dort zu begegnen, wo sie sich bewegen“. Die Lehrer und Lehrerinnen müssen in die individuelle Wirklichkeitswelt der Schüler und Schülerinnen interpretativ „eintauchen“ und sich mit deren persönlichen Ressourcen auseinandersetzen, wollen sie mit ihren Lehr-/Lernstrategien erfolgreich sein.²⁷ Es kommt darauf an, dass die Lernangebote und Lernerwartungen zueinander passen. Bei aller Orien-

²⁵ Zu den verschiedenen Aspekten des Wissens (Erfahrung, Assimilation, Struktur, Repräsentation, Vernetztheit, Verwendungszweck, Bewusstheit, Problemlösen, Kognition) siehe auch Edelmann, Walter: Lernpsychologie, 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage Weinheim 1996, S. 239 ff.

²⁶ Vgl. ebenda, S. 410.

²⁷ Vgl. Holger Wyrwa, Konstruktivismus und Schulpädagogik – Eine Allianz für die Zukunft? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (Hg.), Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Beiträge zu einer konstruktivistischen Theorie des Unterrichts. Soest 2002, S. 43.

tierung auf die Sache dürfen die Adressaten und ihre Lernvoraussetzungen und -interessen nicht aus dem Blick verloren werden.

3. Die Erschließung des Praxisplatzes²⁸

Die Praxisplatzerschließung umfasst den gesamten Prozess der Vorbereitung, Begleitung und Aufarbeitung des Praxislernprojekts. Sie gliedert sich in drei Phasen und wird maßgeblich von den Tätigkeits- und Lernmöglichkeiten am Praxisplatz mitbestimmt:

Phase 1: Interessenerkundung

Phase 2: Praxisplatzsuche

Phase 3: Erschließung des Praxisplatzes im Hinblick auf die Lernmöglichkeiten

Phase 4: Auswertung des Praxislernprojekts

Zu Beginn eines Halbjahres steht eine intensive Phase der *Interessenerkundung*, in der vorhandene Schülerinteressen und deren Realisierungsmöglichkeiten überprüft und darüber hinaus neue Interessenschwerpunkte entwickelt werden (z.B. durch Partnerinterviews, Sichten von Büchern und Dokumentationen). Die Neuntklässler haben zu Schuljahresbeginn in einer ein bis zwei Wochen andauernden Orientierungsphase die Gelegenheit, den Bildungsansatz „Praxislernen“ kennen zu lernen (z.B. durch Besuche von Praxisplätzen, Dia- oder Filmvorführungen, Berichten von Schülern und Schülerinnen).

Die anschließende *Praxisplatzsuche* erfolgt unter Zuhilfenahme der Stadt-als-Schule eigenen Praxisplatzkartei, durch Stadt- und Stadtteilerkundungen, durch das Sichten von Telefon- und Branchenbüchern und Klären bereits vorhandener persönlicher Kontakte. Diese Phase wird in Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit intensiv vorbereitet bzw. kontinuierlich begleitet (z.B. durch die Entwicklung von Kriterien bei schriftlichen Bewerbungen und Telefonaten, Üben von Vorstellungsgesprächen im Rollenspiel).

Die *Erschließung bzw. Auswertung* wird maßgeblich durch den individuellen Lernplan strukturiert und erfolgt kontinuierlich während des Halbjahres durch das Erstellen von Berichten, der Bearbeitung von sach- bzw. fachbezogenen Erkundungsaufgaben und Problemstellungen, durch Analyse von Problemsituationen am Praxisplatz. Sie endet mit der Vorstellung der Abschlussarbeit („selbständige Aufgabe“) und Dokumentation des Praxislernprojekts sowie einem kritischen Resümee in der Kommunikationsgruppe. Darüber hinaus werden Arbeitsergebnisse auf dem jährlich stattfindenden „Tag der offenen Tür“ und der Schuljahresabschlussveranstaltung präsentiert. Die Auswertung des Praxislernprojekts ist Grundlage für den Lernprozess im folgenden Halbjahr. Während die Gruppe gegenüber den einzelnen Schülern und Schülerinnen gleichermaßen als Unterstützer und Kritiker auftritt, lernt sie umgekehrt von den jeweiligen Schülern und Schülerinnen und ihrem „Expertenwissen“. Auch hier hat sich bewährt, das Schülerinteresse in den Mittelpunkt zu stellen:

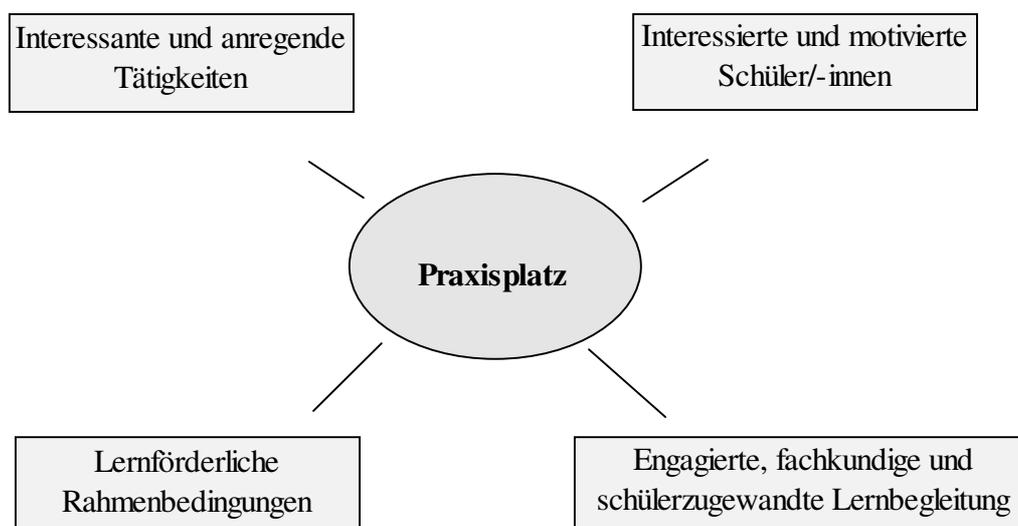
1. Die Gruppe setzt sich aus Schülern und Schülerinnen zusammen, die das Thema interessiert.

²⁸ Vgl. Heike Borkenhagen, Konzeption 1999, a.a.O., S. 20 ff.

2. Die Vortragenden strukturieren ihre Präsentation unter dem Gesichtspunkt: Was könnte die Zuhörer und Zuhörerinnen interessieren?.

Dieser Prozess wird maßgeblich von den Tätigkeits- und Lernmöglichkeiten am Praxisplatz mitbestimmt. Um die Besonderheiten des Lernansatzes möglichst optimal ausschöpfen und umsetzen zu können, müssen auf der *Ebene des Praxisplatzes*, auf der *Ebene des Schülers bzw. der Schülerin* und auf der *Ebene der Lernbegleitung* bestimmte Voraussetzungen erfüllt bzw. bestimmte Faktoren mitberücksichtigt werden:

Lernsituation am Praxisplatz



Der Praxisplatz muss eine anregende, produktive Lernsituation gewährleisten. Die Tätigkeiten sollten für die Schüler und Schülerinnen überschaubar, nachvollziehbar und sinnvoll sein, damit sie sich als kreativ, produktiv und selbstwirksam erleben können. Den Heranwachsenden muss genügend eigener Erfahrungs- und Handlungsspielraum eingeräumt werden. Es muss gewährleistet sein, dass die Jugendlichen einen Ein- und Überblick über Arbeitszusammenhänge, den Betrieb erhalten (dazu gehören gleichermaßen die arbeitsteiligen Schritte innerhalb des Betriebes/der Institution als auch der Gesamtzusammenhang zur Gesellschaft).

In diesem Zusammenhang muss sich eine betriebskundige, praxiserfahrene Person bereit erklären, eine Mentorenfunktion zu übernehmen, um die Schüler und Schülerinnen in besonderem Maße im Lernprozess zu unterstützen, eng mit den zuständigen Lehrern und Lehrerinnen der Stadt-als-Schule zu kooperieren und gemeinsam mit ihnen einen individuellen Lernplan zu entwickeln. Neben der fachlichen Kompetenz und der Lebenserfahrung des Erwachsenen sollten die Mentoren und Mentorinnen über einen breiten Erfahrungshorizont verfügen, damit die praktische Tätigkeit der Jugendlichen in einen größeren Zusammenhang gestellt bzw. Verbindungen zu anderen Themen- und Prob-

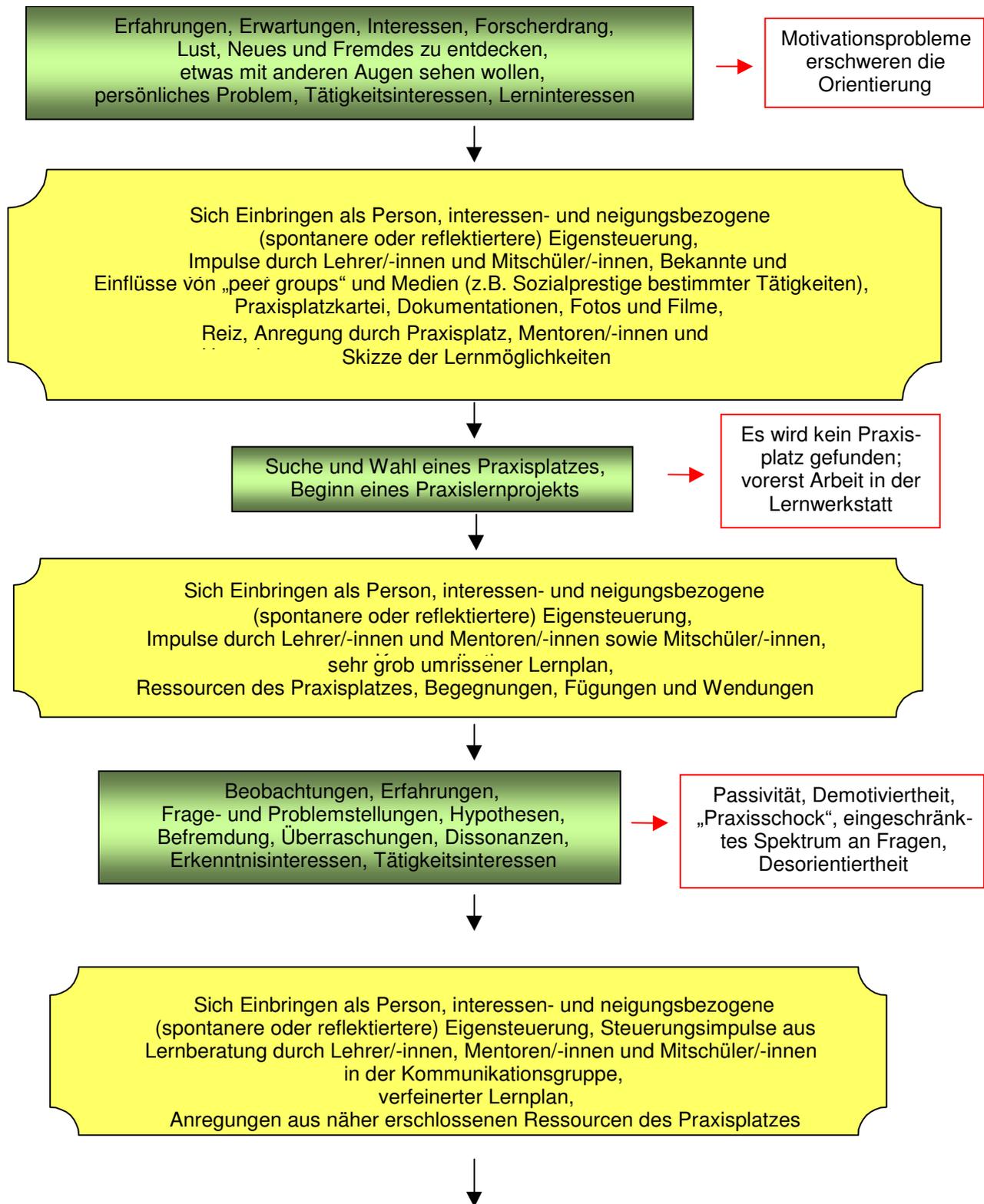
lambereichen hergeleitet und der Heranwachsende bei der Entwicklung von Frage- und Lernbedürfnissen unterstützt werden kann. Wichtige Voraussetzung ist dabei die Aufgeschlossenheit der Mentoren und Mentorinnen gegenüber den Jugendlichen sowie gegenüber dem pädagogischen Verständnis der Stadt-als-Schule und der Zielsetzung des „Praxislernens“.

Eine Mentorentätigkeit setzt Engagement und Zeit voraus; beides kann nicht von jedem Betrieb geleistet werden. Kleinere Betriebe und Institutionen eignen sich besonders für das Lernen vor Ort, da sie sich in der Regel durch überschaubare Strukturen, durch ein persönliches Arbeitsklima und klare Ansprechpartner auszeichnen. Die Jugendlichen sind nicht zusätzliche Arbeitskräfte. Ihre Tätigkeit wird vielmehr durch ihren Bildungsprozess bestimmt. In diesem Zusammenhang ist es natürlich legitim, dass die Jugendlichen durch unterstützende und helfende Tätigkeiten den Mentoren und Mentorinnen Zeit verschaffen, die diese wiederum in die Unterstützung des Lernens der Jugendlichen investieren können.

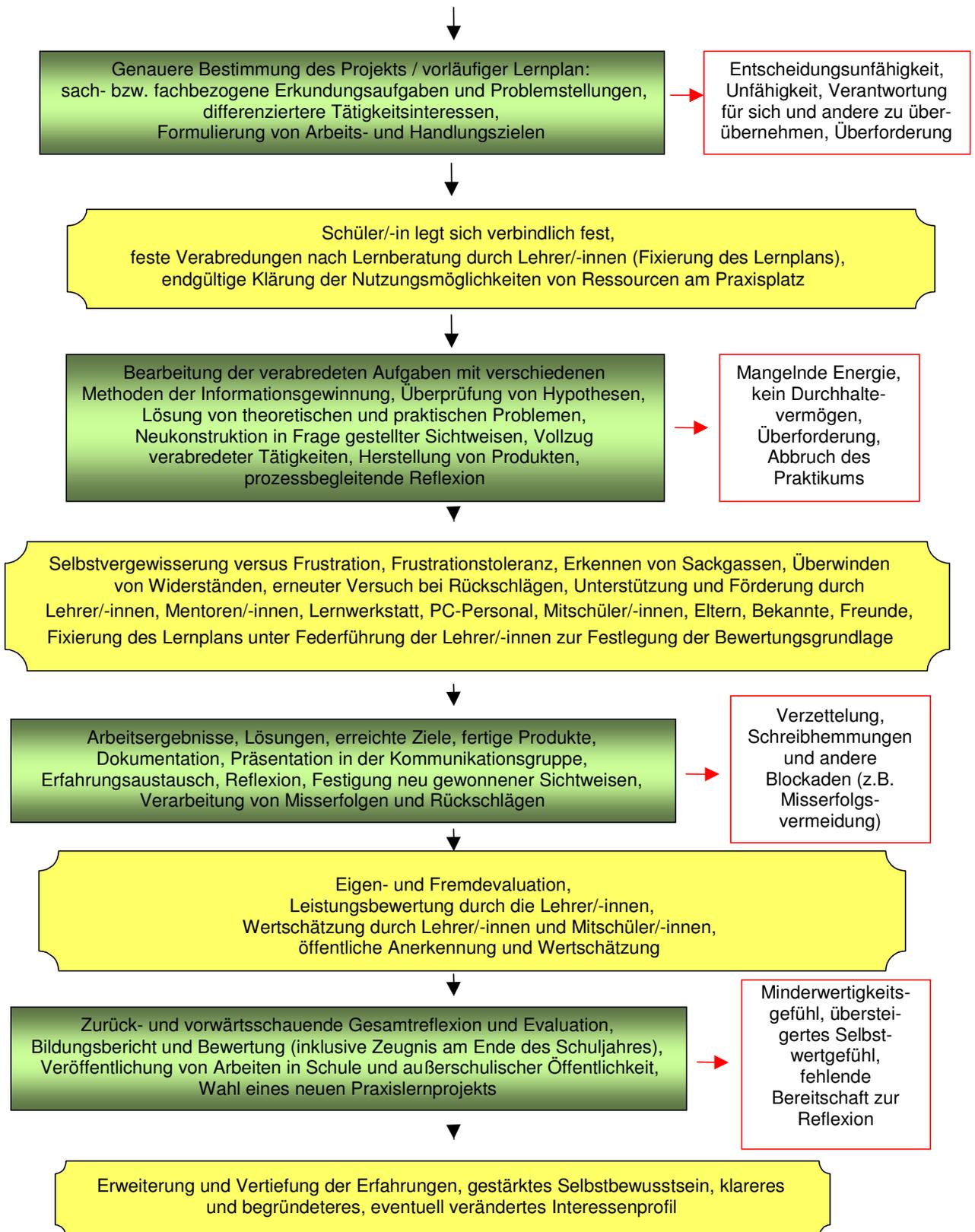
Die Lernbegleitung durch Mentoren/-innen und Lehrern/-innen der Stadt-als-Schule ist eine wesentliche Voraussetzung für den Lernerfolg. Schüler/-innen, Mentoren/-innen und Lehrer/-innen bilden ein „Lern- und Beratungstrio“. Alle Beteiligten müssen in diesem Lernprozess zur aktiven Auseinandersetzung und Kooperation bereit sein.

Die Jugendlichen müssen in der Lage sein bzw. schnell lernen, die oben beschriebenen Bedingungen bzw. die Situation, die sie am Praxisplatz vorfinden, für Lernprozesse zu nutzen und zu erschließen. Selbständigen Schülern und Schülerinnen, die sich neugierig, aufmerksam, mit einer aktiven Fragehaltung und mit der Bereitschaft, sich Inhalte zu erarbeiten bzw. sich kritisch auseinander zu setzen, in die Situation begeben, wird dies leichter gelingen. Neben den individuell verfügbaren Fähigkeiten und Eigenschaften hängt dies allerdings auch mit der Motivation der Jugendlichen, mit ihrer aktuellen Lebenssituation sowie den konkreten Bedingungen am Praxisplatz zusammen.

4. Der Verlauf von Praxislernprojekten²⁹



²⁹ Das Schaubild wurde vom Autor dieser Konzeption im November 2003 für eine Internetpräsentation im Netzwerk innovativer Schulen der Bertelsmann-Stiftung entwickelt und für diese Konzeption der Stadt-als-Schule leicht überarbeitet.



„Praxislernen“ erfordert unterschiedliche Methoden der Informationsgewinnung und soll Schüler und Schülerinnen darin unterstützen, sich mit verschiedenen Themen intensiv auseinander zu setzen. Eine interdisziplinäre Herangehensweise erleichtert die Einsicht in komplexe gesellschaftliche, politische, kulturelle Zusammenhänge. Dies wiederum unterstützt den Prozess der Reflexion und den Meinungsfindungsprozess.

Neben der Erarbeitung und Erweiterung von *Wissen*, *Fertigkeiten* und *Methodenkompetenzen* sind auch der Ausbau von „*Selbstkompetenzen*“ und *Sozialkompetenzen* sowie die Entwicklung von *Lebens- und Berufsperspektiven* wichtig. Durch das Tätigwerden in „Ernstsituationen“ werden die Jugendlichen in einer besonderen - und beim Lernen im Schulgebäude nicht leistbaren - Weise herausgefordert. Die in der Erwachsenen- und Berufswelt notwendigen bzw. wünschenswerten Kompetenzen können die Jugendlichen in besonderem Maße „vor Ort“ entwickeln, so z.B. Kritik- und Konfliktfähigkeit, Ausdauer, Frustrationstoleranz, Eigenverantwortlichkeit, realistische Selbst- und Fremdwahrnehmung, einen kritischen, aber moderaten Umgang mit Autoritäten, Kooperations- und Teamfähigkeit sowie die Fähigkeit, Regeln und Vereinbarungen zu verabreden und einzuhalten. Die Institution Schule gewährleistet dabei einen gewissen Schonraum, denn Fehlverhalten hat nicht gleich eine existenzielle Bedrohung zur Folge, ohne die Jugendlichen aus der Verantwortung für ihr Handeln zu entlassen. Die Arbeit an Verhaltensweisen kann in diesem Schonraum zudem auch selbst zum Lerngegenstand gemacht werden.

5. Lernen in der Gemeinschaft: Individuelles Lernen in der Stadt fließt in die Schule zurück³⁰

Damit andere Schüler und Schülerinnen an den Erfahrungen und den gewonnenen Erkenntnissen ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen teilhaben können und um die einzelnen Jugendlichen bei der Herstellung des Theorie-Praxis-Bezuges zu unterstützen, muss gewährleistet sein, dass die individuellen Erfahrungen und Kenntnisse in die Gruppe ein- bzw. zurückfließen. Die Weitergabe von „Experten“-Wissen durch die einzelnen Jugendlichen erfolgt z.B. in Form von regelmäßigen Praxisplatzbeschreibungen, Abschlusspräsentationen von Arbeits- und Projektergebnissen, selbständigen Aufgaben und Dokumentationen, durch Referate, Führungen, Besichtigungen. In einem weitgehenden Schonraum können die Jugendlichen verschiedene Methoden der Präsentation unter Klärung wesentlicher Fragen (z.B. „Welche Medien setze ich ein?“ „Was ist überhaupt für meine Mitschüler und Mitschülerinnen die wesentliche Information?) erproben. Im Idealfall übernimmt die Gruppe sowohl regulierende als auch unterstützende Funktion. In der Regel steigt die Bereitschaft der Mitschüler und Mitschülerinnen in dem Maße, wie die Jugendlichen Bezüge zu ihren eigenen Erfahrungen und Interessen knüpfen können.

Die Ausgewogenheit zwischen individuellem und sozialem Lernen in der Gemeinschaft kann durch eine Verzahnung zwischen *Lernen in der Stadt* mit *Lernen in der Schule* gefördert werden. Die schulinternen Angebote sollten die Jugendlichen dabei unterstützen, diese Verbindung selbst her-

³⁰ Vgl. Vereinsband, a.a.O., S. 29f.

stellen zu können. Insbesondere die Kommunikationsgruppe bietet sich in diesem Zusammenhang an, Fragen und Themenschwerpunkte der verschiedenen Praxisplätze in der Gruppe aufzugreifen und intensiver zu bearbeiten. Beispiele hierfür könnten sein:

- Ein Schüler hat sich an seinem Praxisplatz „Rohrleitungsbau“ mit Möglichkeiten der Energieversorgung beschäftigt und regt nun den Besuch eines Kraftwerkes an.
- Eine Schülerin hat sich im Zusammenhang mit ihrem Praxislernprojekt in einem Heimatmuseum mit dem nationalsozialistischen Deutschland auseinandergesetzt und lädt nun eine jüdische Emigrantin und Schriftstellerin zur Lesung ihres Buches in das fachübergreifende Projekt ein.

III Lernen in der Schule – zwischen Individualisierung und Solidarität

1. Aufgabe und übergreifende Ziele des Lernens in der Schule³¹

Das „Lernen in der Schule“ dient der innerschulischen Aufarbeitung, Vertiefung und Ergänzung der Inhalte und Erfahrungen aus den Praxislernprojekten in Zusammenhang mit der Vermittlung des schulischen Lernstoffes.³²

Dies bedeutet im Einzelnen:

- Zusammenführung und Vertiefung von Erfahrungen und Gelerntem aus den jeweiligen Praxislernprojekten,
- Erarbeitung, Verknüpfung und Erweiterung von Wissen und Grundfertigkeiten,
- Erarbeitung von fächerübergreifenden Themen und Inhalten, Hinführung zu Lern- und Bildungsstandards,
- Thematisierung aktueller gesellschaftlicher und politischer Bezüge,
- Lernen in und mit der Gruppe,
- Förderung von kontinuierlichen sozialen Beziehungen,
- Bereitstellung eines Überbrückungsangebotes für Zeiten, in denen einzelne Jugendliche kein Praxislernprojekt durchführen,
- Berücksichtigung individueller Schülerinteressen,
- Schaffung eines „Lebensortes Schule“:

2. Ziele und Aufgaben der Kommunikationsgruppe

- Planung, Begleitung und Auswertung von Praxislernprojekten, Austausch und Auswertung von Praxiserfahrungen, gemeinsame Besuche von Praxisplätzen;
- Vermittlung und Aneignung von Arbeitstechniken und Methodenkompetenzen, Einübung von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit;
- Formen sprachlicher, schriftlicher und visueller Kommunikation, die sich am Rahmenplan Deutsch (Hauptschulabschluss und mittlerer Schulabschluss) orientieren, als Schwerpunkt gemeinsamer und individueller Arbeit.
- Behandlung aktueller gesellschaftlicher und politischer sowie anderer fächerübergreifender Themen;
- Gruppen- und Erkundungsaktivitäten in der Stadt.
- Schaffung eines Ortes der Kommunikation und sozialen Identifikation, die Kommunikationsgruppe als Ort sozialpädagogischer Arbeit,
- Berufs- und Perspektivfindung.

³¹ Vgl. Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 1, a.a.O., S. 50 ff.

³² Vgl. Genehmigungsverfügung für die Stadt-als-Schule Berlin, a.a.O.

3. Fachliches und fachübergreifendes Lernen

3.1 Ziele und Aufgaben der fachübergreifenden Projekte

- Anbahnen des Praxislernens,
- Verknüpfung eines gemeinsamen fächerübergreifenden Gruppenthemas mit speziellen individuellen Themen,
- Erarbeitung, Erweiterung und Vertiefung von Grundkenntnissen und -fertigkeiten,
- Aufgreifen von Schülerinteressen und -erfahrungen,
- möglicherweise Einbeziehung individueller Praxislernprojekte.

3.2 Ziele und Aufgaben der Fächer Englisch und Mathematik

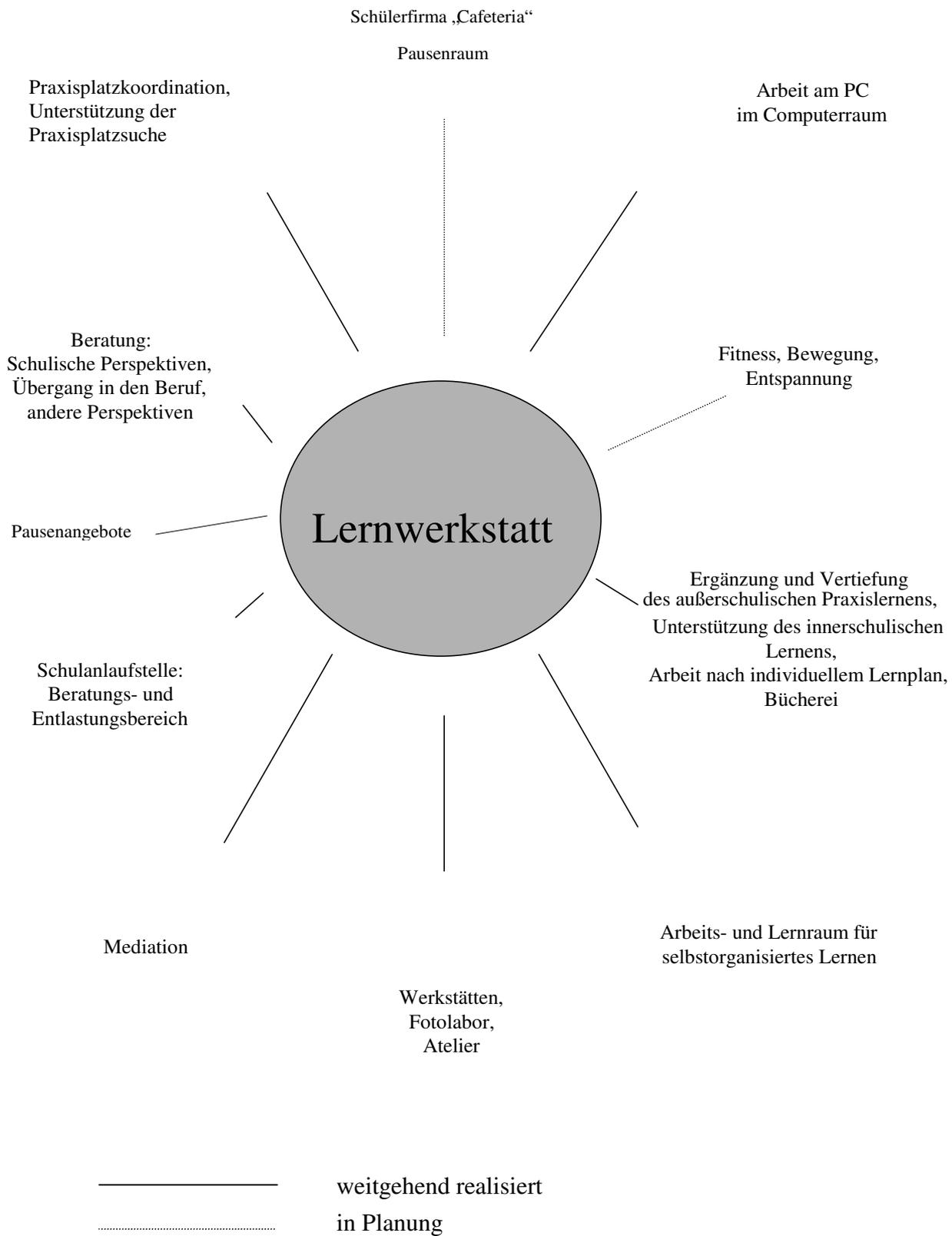
- Erarbeitung und Erweiterung von Grundkenntnissen und -fertigkeiten zur Vorbereitung auf die Anforderungen in Ausbildung und Beruf (Hauptschulabschlüsse und mittlerer Schulabschluss),
- ausgewogener Wechsel von „instruktiv-rezeptiven“ und „offenen-konstruktiven“/ „individuell-kreativen“ Unterrichtsphasen; von „eindeutigen“ und „offenen“ Arbeitsanforderungen; von individuellen und Gruppen-Arbeitsformen,
- möglicherweise Vertiefung und Bearbeitung von Fragen und Aufgaben aus den jeweiligen Praxislernprojekten.

3.3 Ziele und Aufgaben des Wahlpflichtbereichs

- die gezielte Förderung (z.B. Rechtschreibkurs, PC-Kurs),
- projektorientierte Arbeit (z.B. Werkstatt),
- die Berücksichtigung individueller Interessen und Schülerwünsche (z.B. Theater, Sport),
- die Bearbeitung aktueller gesellschaftlicher und politischer Themen (z.B. Aids),
- die Förderung von Kreativität (z.B. Airbrush, Musik),
- Angebot rahmenplanrelevanter Inhalte (z.B. Biologie, Geschichte).

Das Wahlpflichtangebot umfasst folgende Bereiche: Arbeitstechniken und PC, Deutsch und Fremdsprachen, Gesundheit und Bewegung, Musik und Kunst, Kultur und Medien, Geschichte und Erdkunde, Recht und Soziales, Ethik und Philosophie, Technik und Werken, Mathematik und Naturwissenschaft.

4. Ziele und Aufgaben der Lernwerkstatt³³



³³ Vgl. Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 2, a.a.O., S. E 1.

5. Konzeptionelle Entwicklungslinien im innerschulischen Bereich³⁴

Eine für die nächsten Jahre ins Auge gefasste „Modularisierung“ des Lernangebots soll nicht so „radikal“ wie ursprünglich geplant verfolgt werden, weil sie zu einer zu starken Individualisierung auf Kosten des Austausches und des Zusammenhalts in den Gruppen führen könnte. Die Kommunikationsgruppen sind ja ein sehr wichtiger Stabilisations- und Identifikationsfaktor in der Schule. Die Gruppe wird im Konzept der Stadt-als-Schule als eine wichtige Bildungsressource gesehen. Um für Schüler und Schülerinnen Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts zu ermöglichen, ohne den Kommunikationsgruppenverband „auszuhöhlen“, bietet es sich an, eine Lerngruppen übergreifende Kooperation in Teams zu realisieren. So kann z.B. der Englisch- und Mathematikunterricht auf verschiedenen Anspruchsniveaus durchgeführt werden.

Individualisierung innerhalb des für die Lerngruppe verbindlichen Rahmenthemas, an dessen Festlegung die Jugendlichen zeitweise mehr, zeitweise weniger beteiligt werden, ist ein bewährtes und gewünschtes Unterrichtsprinzip. Auch im innerschulischen Bereich können schriftliche Lernvereinbarungen die Arbeit stützen. Individuelle Absprachen zu Lernvorhaben können in Einzelfällen auch in der Weise realisiert werden, dass Jugendliche - parallel zum Unterricht - die Lernwerkstatt und das PC-Netz selbständig nutzen oder sogar phasenweise die Intensivbetreuung durch die dort anwesenden Lehrer/-innen in Anspruch nehmen können.

Veranstaltungen in geblockter Form werden (vor allem im Bereich der fachübergreifenden Projekte) teilweise in Zusammenarbeit mit außerschulischen Jugendbildungseinrichtungen als Projekte organisiert, die innerhalb der allgemeinen Zielsetzung individuelle Themenstellungen zulassen, ja zu meist aufgrund von Arbeitsteilung geradezu fordern, und sich gut in einer Mischung von Einzel-, Kleingruppenarbeit und Arbeit im Plenum durchführen lassen.

Hervorzuheben ist die Organisation der Lernwerkstatt als einem Zentrum betreuten individuellen Lernens. Ein gut ausgerüsteter PC-Raum sowie einzelne PC-Stationen stehen für individuelles Lernen und Gruppenaktivitäten (z.B. Unterricht im Wahlpflicht-Bereich) zur Verfügung. Auch das Archiv mit den Praxisplätzen und den Dokumentationen der Praxislernprojekte stellt eine wichtige Ressource dar.

Durch Einrichtung einer Schulanlaufstelle soll die Lernwerkstatt von dem Druck direkter Betreuung bei psychischen Problemen und anderen Konflikten entlastet werden. Kontinuierlich werden Schülerinnen und Schüler – unter Begleitung von zwei Mitgliedern des Kollegiums – zu Konfliktlotsen ausgebildet, um bei Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern als Mediatoren vermitteln zu können.

³⁴ Vgl. Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 1, a.a.O., S. 52 ff.

In der Lernwerkstatt gibt es für Einzelpersonen und kleinere Schülergruppen das Angebot, im Atelier tätig zu werden (z.B. zur psychischen Entlastung und Stabilisierung oder zur Herstellung spezieller selbständiger Aufgaben im Rahmen des Praxislernprojekts).

Wünschenswert wäre es, dass der innerschulische Bereich in Zukunft noch stärker als „Bildungsresource“ verstanden und herausgearbeitet würde: „Schule als Lebensort“, Partizipation der Jugendlichen an schulischen Aufgaben, Tutorienangebote und Partnerschaften zwischen Klasse 9 und Klasse 10, Arbeitsgemeinschaften zwischen Schülern und Schülerinnen, Schülerfirmen etc. sind Stichworte zu diesem Thema. Die Jugendlichen selbst verfügen über zahlreiche Ressourcen, die als Wissens- und Erfahrungsschatz erschließbar und sichtbar zu machen wären.

Gemeinschaftsveranstaltungen wie z.B. der „Tag der offenen Tür“ oder zum Abschluss des Halb- oder Schuljahres sollen dies deutlich machen und stellen einen besonderen und herausgehobenen Rahmen zur Anerkennung von Schülerleistungen dar.

Das Intranet soll in Zukunft noch stärker als Plattform für den Austausch und im Sinne einer „elektronischen Lernwerkstatt“ genutzt werden. Gedacht ist dabei an die genannten Dokumentationen und Informationen über Praxisplätze, an auf den Unterricht und auf den Praxisplatz bezogene Arbeitsmaterialien zum Selbstlernen, an Informationen zu Beruf und Ausbildung sowie an spezielle persönliche Kenntnisse (z.B. aus Hobby und Freizeit).

Zur Zeit werden verschiedene Projekte im Rahmen des Übergangs Schule / Beruf in Kooperation mit schulischen und außerschulischen Trägern entwickelt (Netzwerk Berliner Hauptschulen; Übergangsbegleitung und Coaching; Zukunftswerkstatt).

IV Pädagogische und sozialpädagogische Aufgaben

1. Neue Anforderungen an das Lernen und Lehren³⁵

Anders lernen heißt auch anders lehren.³⁶ Gegenüber offenen Lernumwelten besteht die Rolle der Schüler und Schülerinnen als Lernende in der aktiven, geistigen Strukturierung und Konstruktion. Die Jugendlichen werden als aktiv denkende, erklärende, interpretierende und Fragen stellende am Lernprozess Beteiligte gesehen. Sie selbst entdecken Widersprüche, wundern sich, verstehen, fragen, erklären, revidieren und bleiben neugierig. Die Lehrer und Lehrerinnen sind Unterstützer, die Gelegenheiten schaffen für die Interaktion mit Ideen, Material und auch anderen Personen. Sie verzichten auf Belehrung, achten vielmehr auf Ideen und Fehlvorstellungen und bestärken in der erforderlichen Bereitschaft zum Perspektivwechsel, zur Urteilsvorsicht, zur Toleranz, zur Eigenverantwortung und Selbstreflexion.

Auch der im Lernansatz des Praxislernens zentrale Begriff des Interesses unterstreicht, dass die Jugendlichen in einer aktiven, von eigenen Entscheidungen geleiteten Rolle gesehen werden. Mit dem individuellen Lernansatz des Praxislernens und den individuellen Lernvereinbarungen verbunden ist, dass die Jugendlichen stärker eigene Verantwortung für ihr Lernen sowohl in der Zielbestimmung als auch in der Gestaltung und Auswertung des Lernprozesses übernehmen. Wie viel Eigenverantwortung die Jugendlichen übernehmen, muss individuell von Fall zu Fall ausgehandelt werden.

Offen strukturierte und zugleich in soziale Kontexte eingebundene Lernumwelten³⁷ am Praxisplatz fordern die Jugendlichen heraus, eigene Erfahrungen zu sammeln, zu strukturieren und eigene Erkenntnisse zu gewinnen. Selbstbestimmtes und interessengesteuertes Lernen ermöglicht eine wahrnehmungsintensive, konzentrierte und reflektierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen und infolgedessen eine so feste Verankerung von Lernresultaten in der Erfahrung, dass darauf später bei neuen Strukturierungen produktiv zurückgegriffen werden kann und die Anhäufung nutzlosen Wissens vermieden wird³⁸. Diese Selbstbestimmung muss je nach Person mal mehr, mal weniger gelernt werden. Von ihr und der Situation hängt es ab, welche Hilfen und Impulse Lehrer und Lehrerinnen geben müssen oder ob sie sich stärker zurücknehmen sollten, ob sie sehr detaillierte und „kleinschrittige“ oder nur sehr allgemeine weiter gefasste Vereinbarungen mit den Jugendlichen treffen.

Für die Ausübung einer aktiven Rolle und die Kontrolle über das eigene Handeln benötigen die Jugendlichen selbstbilderhaltende und „volitionale“ Bewältigungsstrategien. Denn „beim selbstgesteuerten Lernen ist der Wille, Absichten in Taten umzusetzen, von zentraler Bedeutung.“ Gestützt wer-

³⁵ Vgl. Winfried Uessler, Abschlussband, Bd.1, a.a.O., S. 37 f.; vgl. auch Winfried Uessler, Das ABC der Stadt-als-Schule, in: Festschrift, a.a.O., S. 46 ff. – hier insbesondere die Stichwörter „Eigentätigkeit“, „Ernstsituation“, „Konstruktivistische Didaktik“ sowie „Durchhalten“, „Motivation“ und „Volition“.

³⁶ Vgl. Kap. II.2, S. 11 f.

³⁷ Die Lernsituation ist *offen*, weil sie authentisch ist und als eine solche oft komplexe „Ernstsituation“ durch vielfache Kontexte und Perspektiven bestimmt wird. Vgl. Wilhelm H. Peterßen, Lehrbuch allgemeine Didaktik. München 2001, S. 124

³⁸ Vgl. dazu auch das Kap. II.2., S. 11 f.

den können die Realisationsmotivation, die Ausdauer und das Durchhalten durch Strategien der Motivations-, Emotions-, Aufmerksamkeits-, Enkodier- und Informationskontrolle.³⁹

Auswahl des Ziels und Prioritätensetzung, Entscheidung, Willensanstrengung, Selbstüberwindung und Überwindung auch äußerer Widerstände, Konzentration, Selbstbestärkung und positive Selbstbeeinflussung, Besinnung auf Ziele und die eigenen Möglichkeiten, Ausschöpfung der eigenen Ressourcen unter Einbeziehung förderlicher Umweltfaktoren – *Durchhalten* ist ein psychisch komplexer Handlungsprozess, der viele Menschen und nicht nur Jugendliche leicht überfordert.

Um eigenständig, eigenverantwortlich und bewusst Handlungsziele auswählen und beharrlich verfolgen zu können, benötigen die Jugendlichen Strategien der willentlichen Handlungskontrolle. Lernberatung und –begleitung muss die Jugendlichen durch eine entsprechend motivierende und ‘volitionierende’ Gestaltung des Praxislernprojekts und seiner vier Handlungsphasen des Abwägens, Planens, Handelns und Bewertens⁴⁰ mit pädagogischem und sozialpädagogischem Takt dabei helfen, solche volitionalen Strategien anzuwenden bzw. zu entwickeln.

Im Umgang mit ‘offenem’ Lernen müssen Lehrer/-innen und Pädagogen/-innen der Stadt-als-Schule nicht nur über entsprechend didaktische, schulpädagogische und fachwissenschaftliche Qualifikationen verfügen, sondern auch über sozialpädagogische Kompetenzen. Sie werden zum pädagogischen und sozialpädagogischen Bildungs- und Lernbegleiter und zum ‘Mitlernenden’.

2. Die Schule als Experimentier- und Schonraum: „Fehler sind erlaubt!“⁴¹

Hinter den genannten neuen Anforderungen an den Lernenden stehen bei näherer Betrachtung auch Erfordernisse, die mit gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen verbunden sind. Traditionelle Werte, Lebensstile, Denkmuster und die soziale familiäre Herkunft verlieren ihre Bindungs- und Orientierungskraft.⁴² Individualisierung eröffnet einerseits die Chance zur Selbstbestimmung: Der eigene Lebensweg kann gewählt werden. Diese Befreiung hat andererseits ihren Preis: Dem Einzelnen fällt nun die Rolle des Regisseurs der eigenen Lebensführung in einer fortschreitend komplexe-

³⁹ Vgl. Winfried Uessler, Abschlussband, Bd.1, a.a.O., S. 37 f. – Siehe dazu Julius Kuhls „Volitionsmodell“ der Handlungskontrollstrategien und Heinz Heckhausens „Rubikonmodell“:

⁴⁰ Vgl. Walter Edelmann, Lernpsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 1996, S. 295 f. Unter motivationalen und volitionalen Gesichtspunkten lässt sich das Praxislernprojekt in die vier Phasen einteilen: “Prädezesionale Motivationsphase”, “präaktionale Volitionsphase”, “aktionale Volitionsphase”, “postaktionale Motivationsphase”. (Vgl. ebenda) - Siehe auch Julius Kuhls „Volitionsmodell“ der Handlungskontrollstrategien und Heinz Heckhausens „Rubikonmodell“:

⁴¹ Vgl. Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 1, a.a.O., S. 38 ff.

⁴² Vgl. Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986, S. 205 ff. Enttraditionalisierung, Verlust von Verortung, Entgrenzung individueller und kollektiver Lebensmuster, Brüchigkeit der Erwerbsarbeit als Basis von Identität, Fragmentierung von Erfahrungen, „virtuelle Welten“ als neue Realitäten, Pluralisierung und massenmedial vermittelte Standardisierung von Lebensformen, Individualisierung und individualisierten Formen der Sinnsuche laufen nach Heiner Keupp zusammen. (Vgl. Heiner Keupp u.a., Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identität in der Spätmoderne, Reinbek 1999, S. 46 ff.) Auch wenn Ulrich Becks Diagnose der „Risikogesellschaft“ nach Axel Honneth unter dem Begriff „Individualisierung“ vielschichtige und möglicherweise disparate Aspekte vorschnell zusammenzieht (vgl. Axel Honneth, Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose. Frankfurt am Main 1994, S. 24 f.), bleibt aber an diesem Prozess der Individualisierung eine „Ambivalenz“ festzuhalten, die es in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen gilt.

ren Welt zu - ein hohes Maß an Selbstverantwortung, ob er will oder nicht, bei ständiger und gegenwärtig wachsender Gefahr des Scheiterns.⁴³ Denn oft genug ist er dieser Rolle nicht gewachsen. „Erfolg“ und „Misserfolg“ sowie soziale Risiken (z.B. Arbeitslosigkeit, Krankheit) werden heute in verschärfter Weise individualisiert.⁴⁴ Zugleich steigen die Anforderungen von Staat und Wirtschaft an das Management und die „Führungsqualitäten“ des Einzelnen in seiner „Firma Ich“.⁴⁵

Einerseits wird die Ansprache und Stärkung der Selbstverantwortung der Jugendlichen unter diesem Gesichtspunkt um so wichtiger: Sie selbst haben, dies ist im Ansatz des „Praxislernens“ angelegt, Lerninteressen und -ziele zu formulieren - und zwar vom Zeitpunkt der Aufnahme⁴⁶ in die Stadt-als-Schule an. Verdeutlicht werden kann diese Eigenverantwortung durch entsprechende Lehrer-Schüler-Vereinbarungen. Daran anknüpfend sind die Selbstwahrnehmung und Reflexion kontinuierlich zu fördern.⁴⁷ Andererseits ist darauf zu achten, dass die Jugendlichen die Übernahme von Eigenverantwortung als lösbare Aufgabe erleben.

Allerdings muss Pädagogik sich von der Vorstellung verabschieden, Identität könne – etwa am Abschluss der Adoleszenzphase – endgültig gelingen.⁴⁸ Identitätsbildung ist nicht mehr nur „Jugendthema“, sondern wird zum „biographisch offenen Prozess“, „dessen Evaluation ständig neu stattfinden muss“.⁴⁹

⁴³ Vgl. Heiner Keupp, Lebensbewältigung im Jugendalter aus der Perspektive der Gemeindepsychologie. Förderung präventiver Netzwerkressourcen und Empowermentstrategien. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hrsg.), Risiken des Heranwachsens. Probleme der Lebensbewältigung im Jugendalter. Materialien zum 8. Jugendbericht (Bd. 3). Deutsches Jugendinstitut. Weinheim und München 1990, S. 1 ff., insbesondere S. 14 ff.

⁴⁴ Vgl. Beck, Risikogesellschaft, a.a.O., S. 158.

⁴⁵ Eva Horn, „Freiheit nur bei guter Führung: Das Ich als Firma“ – „Welche Formen der Freiheit sollen uns heute aufgezwungen werden? Welche Arten der Selbstbestimmung sind uns vorbestimmt?“: Berliner Zeitung Nr. 95, 24. April 2001, S. 12.

⁴⁶ Siehe z.B. dazu die Aufnahmekriterien in I.3.

⁴⁷ In der Dokumentation zum Sonderpreis „Innovative Schulen“ im Rahmen des Carl Bertelsmann-Preises 1996 wurde die Stadt-als-Schule als eine von sechs Modellschulen exemplarisch beschrieben. Dabei wurde bei den Schülern und Schülerinnen der Stadt-als-Schule die besondere Fähigkeit, Lerninteressen und -ziele zu formulieren und zu reflektieren, im Vergleich zu Schülern der Regelschulen herausgehoben. „Die Pädagogen sehen die (...) (die Schule) über ihre Unterrichtsverpflichtung hinaus als Arbeitsort an – die Schule erscheint dem Besucher eher als ‚Lernwohnung‘ – und stehen den Jugendlichen ganztägig als Ansprechpartner, auch in vielen lebenspraktischen Fragen, zur Verfügung. Die Reflexion über ihren eigenen Lernprozess bildet gemeinsam mit dem verbindlich-hohen Praxisanteil den entscheidenden Verbindungsschritt zum Aufbau systematischer Lernbereitschaft und Lernkompetenz.“ (Schule neu gestalten. Dokumentation zum Sonderpreis „Innovative Schulen“ im Rahmen des Carl Bertelsmann-Preises 1996 „Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich“. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1996, S. 57 f.)

⁴⁸ Vgl. im Folgenden Heiner Keupp u.a., Identitätskonstruktionen, a.a.O., S. 82 f.

⁴⁹ Die Jugendphase ist natürlich nach wie vor als spezifische Lebensphase anzusehen, in der „wichtige Prozesse der Selbstsuche und -findung durchlaufen und typische ontogenetische Krisen bewältigt werden müssen“. Aber die Jugendphase ist keine klar von der Zeit des Erwachsenenenseins zu trennende Entwicklungsphase mehr. „Der Begriff der Entwicklungsaufgaben wird daher besser durch den der Handlungsaufgaben ersetzt. Man muss sie erledigen, aber es wäre verfehlt, ihre Abarbeitung allein auf die Jugendphase zu beschränken und andere Lösungsformen als Scheitern zu betrachten.“ Jugendphase („sich entwerfen“) und Erwachsenenensein („leben“) sind „miteinander verschleift“, ja „fallen in eins“. „Das Identitätsprojekt wird zu einem imaginären Fixpunkt, der beständig geändert werden kann. Vieles gleicht eher dem Umbau eines Schiffs auf hoher See.“ Identität heißt eine Subjektivität zu entwerfen, für die Vielfalt von Erfahrung nicht Gefahr, sondern eine Entwicklungschance bedeutet (vgl. ebenda, S. 66 ff.) und die von der Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem ihr Fremden lebt und sich andererseits durch Ambivalenzen und Widersprüche und die Aufnahme Anderen nicht negieren lässt. (Vgl. Peter V. Zima, Theorie des Subjekts, Tübingen und Basel 2000, S. 88)

Das Gelingen von Identität in dem Sinne einer unabschließbaren Identitätskonstruktion liegt nicht allein in der Verfügungsmacht der Jugendlichen, sondern hängt auch von ihrer sozialen Position und ihrer Ressourcenlage ab, von ihrem Zugriff auf materielle, soziale und kulturelle Ressourcen und Netzwerke.⁵⁰ Bei der individuellen Beratung von Jugendlichen kann eine sozialökologische⁵¹ Betrachtung ihrer Lebenssituation nähere Aufschlüsse geben.

Individuelle Förderung und Verstärkung von Selbstverantwortung heißt damit auch, die persönlichen Motive und Ressourcen zu berücksichtigen, auf ihre Erweiterung⁵² hinzuwirken sowie Spielräume zu eröffnen, in denen sich die Jugendlichen erproben und ihre Identität suchen können: Sie dürfen Fehler machen, sich zeitweise auch nicht „im Griff“ haben und neue Anläufe versuchen. Misserfolge sind zu relativieren, und die Jugendlichen sind - mit Blick auf ihre Lebenslage und äußere Faktoren - von einseitig individuellen „Versagenszuschreibungen“ zu entlasten, damit sie motiviert und handlungsfähig bleiben. Der Vereinzelung muss begegnet werden, indem z.B. in der Kommunikationsgruppe scheinbar individuelle Probleme als gemeinsame erkannt und bearbeitet werden.⁵³ Zugleich sind die Jugendlichen darin zu bestärken, sich Erfahrungen auszusetzen, Ambivalenzen auszuhalten, Beschädigungen der Identität wahrzunehmen, Fremdes nicht einfach wegzuschieben und zu negieren, sondern sich mit ihm – z.B. am Praxisplatz oder in der Kommunikationsgruppe – auseinander zu setzen.

3. Lehrer und Lehrerinnen als Pädagoge/Pädagogin und Berater/-in

Im wesentlichen verstehen sich die Lehrer und Lehrerinnen an der Stadt-als-Schule als Pädagogen und Pädagoginnen, die Lern- und Bildungssituationen organisieren und Lern- und Bildungsprozesse initiieren und moderieren. Die zentrale Aufgabe der Lehrer und Lehrerinnen an der Stadt-als-Schule ist die Lern- und Bildungsberatung, vor allem zur Unterstützung des Praxislernens.⁵⁴ Lern- und Bildungsberatung⁵⁵ umfasst bzw. impliziert die

- *persönliche Beratung der Schüler und Schülerinnen,*
- *Praxisplatzerschließung im Sinne vorstrukturierender Arbeit,*
- *Lernplanung und Lernbegleitung am Praxisplatz, und in der Schule,*

⁵⁰ Vgl. Heiner Keupp u.a., Identitätskonstruktionen, a.a.O., S. 153 ff. u. S. 286 ff.

⁵¹ Mit Dieter Baacke ist nach der Bedeutung zu fragen, welche Bedeutung die vier Zonen „ökologisches Zentrum“, „ökologischer Nahraum“, „ökologischer Ausschnitt“, „ökologische Peripherie“ für die Jugendlichen haben. Insbesondere das „ökologische Zentrum“ und der „ökologischer Nahraum“ sind unter dem Gesichtspunkt von Kontroll- und Handlungsmöglichkeiten bzw. ihrer Restriktivität als identitäts- und handlungsfördernd bzw. weniger identitäts- und handlungsfördernd zu beurteilen. (Vgl. Dieter Baacke, Die 13- bis 18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters. Weinheim und Basel 5., überarbeitete und ergänzte Auflage 1991, S. 83 ff.)

⁵² Erweiterung der Motive meint hier im Sinne von Maslows Hierarchie der Bedürfnisse, neben den Defizitmotiven auch Wachstumsmotive anzusprechen.

⁵³ Zugleich müssen hier mit den genannten Individualisierungsprozessen einhergehende Abhängigkeiten von sozialen Standardisierungen, d.h. Konformitäts- und Gruppendruck hinterfragt werden.

⁵⁴ Selbstverständlich beinhaltet das Aufgabengebiet des Pädagogen an der Stadt-als-Schule Berlin auch die klassischen Lehrerpflichten und Lehreraufgaben wie Elternarbeit usw. In dieser Konzeption soll die Besonderheit in der Stadt-als-Schule herausgearbeitet werden.

⁵⁵ Vgl. Heike Borkenhagen, Konzeption 1999, a.a.O., S. 37 f.

- *Gruppenmoderation in den innerschulischen Gruppen,*
- *Reflexion und Veränderung der eigenen Rolle als Lehrer/-in und Pädagoge/Pädagogin.*

Die *persönliche Beratung der Jugendlichen* beinhaltet die individuelle Lernberatung wie auch die sozialpädagogische Beratung bei aktuellen Problemen bzw. Konflikten. Dabei kann ein persönlicher Konflikt, der das Lernen be- bzw. verhindert, selbst zum Lerngegenstand gemacht werden.

Die Lernberatung findet - unter Berücksichtigung der bisherigen (Schul-) Biographie, der individuellen Fähigkeiten sowie der persönlichen Situation und der Motivationen der Jugendlichen - in allen Phasen des Praxislernprozesses und in allen Bereichen der Stadt-als-Schule statt. Die Lernberatung umfasst die Entwicklung von individuellen Curricula, die Unterstützung bei der individuellen Auswahl von Medien und Lernhilfen, das Aufgreifen von Beziehungsstörungen innerhalb der Lerngruppe wie auch zwischen Jugendlichen, den sie am Praxisplatz begleitenden Personen und ggf. auch Lehrer/-innen.

Im Zusammenhang mit der *Praxisplatzerschließung* gehört es zu den Aufgaben der Lehrer und Lehrerinnen, die Jugendlichen bei der Entwicklung und Klärung von Bildungsinteressen, bei der Auswahl von Praxisplätzen sowie bei der Aufbereitung und Auswertung des Praxislernprojekts zu unterstützen. Am Praxisplatz müssen die Lehrer und Lehrerinnen klären, ob dieser eine anregende, produktive Lernsituation bietet, ob sich interessante Erkundungen entwickeln und relevante Fach- und Kulturbezüge herstellen lassen, ob eine Lernbegleitung durch einen Mentoren/eine Mentorin im Sinne des „Praxislernens“ gewährleistet, ob die Kooperation mit diesem bzw. anderen im Betrieb / in der Einrichtung tätigen Personen möglich ist und ob die Gesundheit und die Persönlichkeitsrechte der Jugendlichen gewahrt werden.

Für eine kontinuierliche Lern- und Bildungsentwicklung ist eine individuelle *Lernplanung* und eine ständige *Lernbegleitung* notwendig. Die gemeinsame Strukturierung des Bildungsprozesses soll die Jugendlichen dazu anregen, Gelerntes zu verknüpfen, zu erweitern, zu vertiefen, in Frage zu stellen und neue Ziele zu entwickeln. Lernbegleitung bedeutet auf der einen Seite, sich als Lehrer/-in und Pädagoge/-in zurückzunehmen und die Jugendlichen selbst agieren zu lassen; auf der anderen Seite müssen die Jugendlichen in unterschiedlich starkem Maße im Lernprozess und bei der (Weiter-) Entwicklung von Lernideen unterstützt werden. Dieser Lernprozess wird den Jugendlichen kontinuierlich - vor allem durch die Zwischenbilanzgespräche und den Bildungsbericht am Ende des Halbjahres - zurückgespiegelt.⁵⁶

In den innerschulischen Lerngruppen gilt es zum einen, durch *Gruppenmoderation* die individuellen Erfahrungen und Erkenntnisse aus den jeweiligen Praxislernprojekten, die von gemeinsamem Interesse sind, für die Mitschüler und Mitschülerinnen transparent und nachvollziehbar zu machen. Gefördert werden soll der Austausch und die gemeinsame Aufarbeitung von Erfahrungen, die gegen-

⁵⁶ Vgl. Kap. V.2 und V.3.

seitige Beratung und Unterstützung. Gruppenmoderation beinhaltet zum anderen, die Jugendlichen nach dem Lernen am Praxisplatz in der Kommunikationsgruppe zusammenzuführen und ein positives Gruppenklima zu schaffen.⁵⁷

Um der oft starken Heterogenität der Lerngruppen (unterschiedliche Leistungsniveaus, Interessen usw.) begegnen zu können bzw. um die einzelnen Jugendlichen möglichst optimal fördern zu können, ohne dass dies auf Kosten gemeinsamer Problemlösungen in der Gesamtgruppe geschieht, soll eine innere Differenzierung des Unterrichts mit Hilfe von geeigneter Partner- und Kleingruppenarbeit erfolgen. Unterricht durch Teams von mindestens zwei Lehrern/-innen erleichtert diese Differenzierung.

Darüber hinaus ist auch individualisiertes Lernen in der Schule im Rahmen der Lernwerkstatt möglich. Dies geschieht hier insbesondere bei Arbeiten im Zusammenhang mit dem Praxislernprojekt. Auch im „klassischen“ Fachunterricht wie Mathematik und Englisch erfolgt eine phasenweise zum Teil auch weitgehende Abkehr vom „Lehrgangsprinzip“ hin zum „modularen Werkstattlernen“.

Eine *Reflexion und Veränderung der eigenen Rolle als Lehrer/-in und Pädagoge/Pädagogin* und die damit verbundene Möglichkeit zur Weiterentwicklung des Bildungsansatzes „Praxislernen“ bzw. zur Veränderung von Schule insgesamt setzen die Bereitschaft aller Mitarbeiter zur Reflexion des eigenen Handelns und pädagogischen Selbstverständnisses ebenso voraus wie die Bereitschaft zur Dokumentation und Auswertung der Erfahrungen. Dies wiederum erfordert einen regelmäßigen Austausch und Diskussionsprozess im Team⁵⁸ sowie mit einer interessierten Öffentlichkeit (z.B. durch Tagungen, Kooperation mit Schulen, Gespräche mit Besuchergruppen, Medienarbeit).

⁵⁷ Vgl. Kap. III.2

⁵⁸ Mitunter ist es sinnvoll und notwendig, in den Diskussions- und Interventionsprozess im Team Experten hinzuzuziehen (Supervision, Gesprächsführung, Fallanalyse).

4. Sozialpädagogisches Handeln als Prinzip des Bildungsansatzes

Die Stadt-als-Schule ist auch eine *sozialpädagogische Schule*, die ihre Adressengruppe⁵⁹ im Rahmen von „Praxislernen“ zu neuen Lernanstrengungen führen soll. Diesem Selbstverständnis zufolge stehen Erziehungs- und Bildungsauftrag gleichberechtigt nebeneinander und bedingen sich wechselseitig. Die Rolle von Lehrern und Lehrerinnen als Pädagoge/-in sowie die Rolle des Sozialpädagogen oder der Sozialpädagogin sind gleichermaßen geprägt durch das übergeordnete sozialpädagogische Konzept der Stadt-als-Schule. Ihre Arbeit unterscheidet sich lediglich durch die inhaltliche Schwerpunktsetzung.

Entsprechend dem Bildungsansatz „Praxislernen“ sollen die Schüler und Schülerinnen, soweit sie dies wollen, in ihrer gesamten Persönlichkeit und mit all ihren Kompetenzen in den Bildungsprozess integriert werden. Persönliche Probleme können dabei im Rahmen des „Praxislernens“ direkt zum Gegenstand von Bildung gemacht werden. Die persönliche Beratung der Jugendlichen ist somit immer Bestandteil von Bildungsberatung, und: Sozialpädagogik findet in allen Phasen des Bildungsprozesses statt.

Ein persönliches Problem kann so als Lernanlass bzw. als Grundlage für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sach- und Fachgebieten genutzt werden. Durch die ergebnis- und lösungsorientierte, inhaltliche Aufarbeitung und Reflexion eines Problems, durch den Austausch darüber in der Lerngruppe sowie durch die abschließende Ergebnispräsentation werden die unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen der Jugendlichen auch für die Mitschüler und Mitschülerinnen (und die Lehrer und Lehrerinnen) erfahrbar und nachvollziehbar.

Unterstützung bei der Identitätsfindung und -arbeit⁶⁰ ist wichtiges Ziel des (sozial-) pädagogischen Handelns in der Stadt-als-Schule: Die Jugendlichen sollen ein positives Selbstwertgefühl und ein „realistisches“ Selbstkonzept entwickeln. Sie sollen lernen, die eigene Lebenssituation (zu der auch die Schule gehört) selbständig zu bewältigen, eigene Interessen – unter sozialer Rücksichtnahme – zu klären und durchzusetzen sowie Berufs- und Lebensperspektiven zu entwerfen und zu verfolgen.

Sozialpädagogik wird so zum integrativen Teil des Bildungsprozesses. Allgemeinbildung wird an der Stadt-als-Schule - anders als meistens in der Schulpraxis - auch als Kompetenz gesehen, sich in konkreten Lebens- und Lernsituationen zurecht zu finden, Probleme zu lösen, sich „Lebens-“ und „Überlebenstechniken“ anzueignen, Beziehungen zu gestalten, sein Selbst zu strukturieren und zu reflektieren sowie Lebensperspektiven für die Zukunft zu entwickeln.

- Erziehung zur Selbständigkeit und Selbstverantwortung,
- Förderung des Selbstwertgefühls und der Genussfähigkeit,
- Förderung der Kontakt- und Beziehungsfähigkeit,

⁵⁹ Vgl. Kap. I.3.

⁶⁰ Vgl. zu den Spannungsfeldern der Identitätsbildung Kap. IV.2.

- Förderung der Kreativität und Erlebnisfähigkeit,
- Erziehung von Kritik- und Konfliktfähigkeit

sind zentrale Ziele der sozialpädagogischen Arbeit⁶¹.

Darüber hinaus ergeben sich für die pädagogische Arbeit folgende Ziele und Orientierungen⁶²:

- Im Mittelpunkt aller pädagogischen Bemühungen steht die *Anerkennung* der Jugendlichen mit ihren aktuellen Sorgen, Interessen, Bedürfnissen und Wünschen für die Zukunft.
- Anerkennung ihres „Rechts auf Gegenwart“.
- Berücksichtigung der Veränderungen von „Jugend“ bzw. der Lebenssituation von Jugendlichen heute.
- Alle Beteiligten bringen sich als Person ein.
- Herstellung von Vertrauen in der Beziehung zwischen Lehrern/-innen und Schülern/-innen, zwischen Erwachsenen und Jugendlichen.
- Reflexion und Austarierung des Verhältnisses von Distanz und Nähe.
- Beachtung der Aspekte „Beziehungen“ und „Störfaktoren“ neben den Aspekten „Inhalte“ und „Vermittlung“ bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht; Bearbeitung von Konflikten und Kommunikationsstörungen mit Hilfe von Meta-Kommunikation; Einbeziehung des Eigenanteils an „Störungen“ bzw. der „systemischen“ Gründe für „Störungen“.
- Anerkennung der Jugendlichen als „potenziell gleichberechtigte (wenn auch unterschiedlich kompetente) Teilnehmer“ an der Kommunikation im Unterricht⁶³ sowie an den Prozessen der individuellen Lernplanung und des Lernens am Praxisplatz. Je nach Reife und Kompetenz des Jugendlichen sind verschieden weit reichende Schritte möglich: So können die Lehrer und Lehrerinnen damit beginnen, stellvertretend für den Jugendlichen dessen Sichtweise und Interessen pädagogisch zu deuten und in dessen Sinne zu entscheiden, oder sie können ihn in verschiedenem Grade partizipieren lassen – bis hin zu dem seltenen Fall einer nahezu „symmetrischen“ Beziehung.
- Modellhafte Organisation von Schule und pädagogischem Alltag im Sinne positiver Vorbildfunktion, d.h. alle Beteiligten übernehmen Verantwortung für das Schulleben.
- Bevorzugung eines Bildungsansatzes, der an individuelle Ressourcen anknüpft, ohne die Vermittlung gesellschaftlich geforderter grundlegender Kenntnisse, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten aus dem Auge zu verlieren; individuelle kriterienbezogene Lernplanung und individuelle Bewertungsverfahren unter Berücksichtigung gesellschaftlich unverzichtbarer Leistungsstandards;
- Verbindung von individualisierendem und sozialem Lernen; offene Unterrichtsstrukturen, die zugleich die Möglichkeit zur Kooperation bieten, können dafür die Voraussetzungen schaffen;

⁶¹ Vgl. Rundschreiben 20/1997 zur Suchtprophylaxe. Vgl. im Folgenden: Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 1, a.a.O., S. 22 ff.

⁶² Vgl. Bericht 2000, a.a.O., S. 6 f.

⁶³ Vgl. Rainer Winkel, Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Herbert Gudjons, Rita Teske, Rainer Winkel (Hrsg.), Didaktische Theorien, Hamburg 6/1991, S. 85 und S. 91; ders., Der gestörte Unterricht. Bochum 5/1993, S. 45.

- gemeinsame Reflexion und Evaluation des Bildungsprozesses; Förderung von Eigenverantwortung, Selbstwahrnehmung, Selbststrukturierung und Selbsterziehung;
- Entwicklung eines vielfältigen Beratungsangebots, bei dem nicht nur Erwachsene Jugendliche, sondern auch umgekehrt Jugendliche Erwachsene bzw. Jugendliche andere Jugendliche beraten.

In Anbetracht der sehr unterschiedlich gearteten Problemlagen der Jugendlichen an der Stadt-als-Schule gewinnen die Bereiche der Intervention und Prävention ihre Bedeutung. Die (sozial-)pädagogischen Interventionsnotwendigkeiten, so z.B. bei Drogenkonsum, Obdachlosigkeit, Jugendkriminalität, sind mitunter erst die Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen die erforderliche Aufmerksamkeit für den Schulbesuch und das Lernen mit dem Bildungsansatz „Praxislernen“ aufbringen.

Neben den bereits angesprochenen Aufgaben umfasst das Aufgabengebiet des Sozialpädagogen die Bereiche *Schulsozialarbeit* (z.B. Mithilfe bei der Schaffung bzw. Ausgestaltung des Lebensortes Schule, Kooperation mit den Lehrern und Lehrerinnen bei der Schüleraufnahme, Moderation von Schüler-Lehrer-Gesprächen, Prävention, Intervention und Mediation), *schulinterne Selbstverwaltung* (z.B. Förderung der Partizipation von Eltern und Schülern/-innen an der Schulentwicklung, Mitarbeit in den schulischen Gremien), *Elternarbeit, Fort- und Weiterbildung* (z.B. zur Gewaltprävention), *Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe und Jugendgerichtshilfe, Anleitungsarbeit* (z.B. von Sozialpädagogenpraktikanten und ehrenamtlichen Mitarbeitern), Mitarbeit bei der *Auswertung der pädagogischen Arbeit*.

Die individuelle Betreuung und Beratung der Jugendlichen, das Vorhandensein von verschiedenen Ansprechpartnern, deren erklärte Aufgabe auch die persönliche Beratung der Jugendlichen ist, die Möglichkeit, Probleme als Lernanlass zu nehmen usw. - all dies begünstigt den Aufbau von Vertrauen und das Zutrauen, Probleme auch lösen zu können. Der Sozialpädagoge / die Sozialpädagogin, der / die nicht bewerten muss, genießt in der Regel ein besonderes Vertrauen.

5. Die Lehrer und Lehrerinnen als Begleiter/-in und Übergangshelfer/-in (LBÜ)

Die Zeit von zwei Jahren oder manchmal nur einem Jahr an der Stadt-als-Schule ist schnell vorbei. Für die Lehrer und Lehrerinnen stellt sich am Ende die pädagogische Frage: Sind die Jugendlichen auf dem richtigen Weg? Wurden sie richtig beraten? Haben sie in Praxis und Unterricht die nötigen Anregungen erhalten? Wie wird ihnen gegebenenfalls der Wechsel aus einer freier und individueller organisierten in eine eher traditionelle Schule gelingen?

Welche Perspektive für die Zeit nach der Stadt-als-Schule lässt sich mit den Jugendlichen entwickeln? Wie kann er „Warteschleifen“ durchstehen und für sich nutzen? Das kleine Spektrum an beruflichen Perspektiven für Hauptschüler und Hauptschülerinnen entspricht oft nicht den Interessen der Jugendlichen. Werden die Jugendlichen in drei, vier Jahren schulisch und beruflich voran gekommen sein?

Viele Schüler und Schülerinnen haben im Laufe des Praxislernens individuelle Stärken und Fähigkeiten entdeckt. Hier wird es wichtig sein, diese Jugendlichen unter Berücksichtigung ihrer Ressourcen auch nach der Schulzeit beim Aufbau ihrer Existenz zu unterstützen. Da zunehmend der Arbeitsmarkt Jugendlichen mit OH-Abschluss versperrt sein wird, ist Eigeninitiative gefragt. Unterstützend könnte deshalb z.B. die Begleitung der Jugendlichen beim Aufbau von „Ich-AG's“, Kleingewerbe o.ä. (gemeinsam mit außerschulischen Kooperationspartnern) sein.

Sozialpädagogisches Handeln als Prinzip des Bildungsansatzes „Praxislernen“ legt die Rolle des „Übergangshelfers“ im pädagogischen Aufgabenprofil der Stadt-als-Schule in besonderer Weise nahe. Welche Anschlussperspektiven in Schule und Beruf lassen sich mit den Jugendlichen gemeinsam entwickeln? LBÜ ist ein unverzichtbarer Bestandteil im Konzept der Stadt-als-Schule. Schon seit den Anfängen der Stadt-als-Schule wurde immer wieder auch an sinnvolle Formen der pädagogischen Begleitung der Jugendlichen über ihre Zeit an der Stadt-als-Schule hinaus gearbeitet. Wie solche Nachbetreuung möglicherweise in Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen realisiert werden könnte, soll im Rahmen der Schulprogrammentwicklung näher beschrieben werden.⁶⁴

6. Beratungsprinzipien bei der Entwicklung von Planungs- und Handlungskompetenz⁶⁵

Im Zentrum der pädagogischen Bemühungen steht die „Selbstaktualisierung“ der Jugendlichen⁶⁶, d.h. sie zuallererst darin zu unterstützen, sich mit ihren eigenen Wünschen und Fähigkeiten zu identifizieren⁶⁷. Identifikation, Autonomie und „Aktualisierung“ des Selbst sind allerdings keine endgültig erreichbaren Ziele, sondern Orientierungsmarken eines lebenslangen Prozesses der Identitätsarbeit, die sich zudem nicht allein innerpsychisch auf singular individueller Ebene abspielt, sondern in Prozesse sozialer Interaktion und Konstruktion verwoben sind. Allzu oft, zugespitzt in der heutigen „Risikogesellschaft“⁶⁸, ist der psycho-soziale Prozess der Identitätsfindung „gestört“ und mit Ambivalenzen, emotionalen Spannungen und persönlichen Konflikten verbunden, sodass die Identifikation mit eigenen Wünschen und Fähigkeiten blockiert wird.⁶⁹

⁶⁴ Siehe auch Kap. III.5.

⁶⁵ Vgl. im Folgenden: Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 1, a.a.O., S. 31 ff.

⁶⁶ Vgl. zu den Ansätzen der „offenen und humanistischen (personenzentrierten) Pädagogik“: Gage, Nathaniel L./Berliner, David C., Pädagogische Psychologie. Vierte, völlig neu bearbeitete Auflage, Weinheim und München 1986, S. 566 ff.

⁶⁷ Axel Honneth, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Erweiterte Ausgabe Frankfurt am Main 2003. Neues Nachwort, S. 327.

⁶⁸ Vgl. Kap. IV.2. und Anm. 42.

⁶⁹ Auf die persönliche Ebene bezogen verweist Rainer Winkel auf vier bekannte Konfliktmodelle: 1. Der Appetenz-Appetenz-Konflikt: „Jemand verfolgt zwei wünschenswerte, aber unvereinbare Ziele.“; 2. Der Appetenz-Aversions-Konflikt: „Jemand möchte ein bestimmtes Ziel erreichen und ihm gleichzeitig aus dem Wege gehen.“; 3. Der Aversions-Aversions-Konflikt: „Jemand möchte weder die unerwünschte Verhaltensweise X noch die unerwünschte Verhaltensweise Y unternehmen.“; 4. Der doppelte Appetenz-Aversions-Konflikt: „Jemand will et was tun und gleichzeitig vermeiden, wobei jede der zuwiderlaufenden Alternativen wünschenswerte wie unerwünschte Aspekte aufweist.“ (Vgl. Winkel, a.a.O., S. 147 f.) Winkel unterscheidet produktive und neurotisierende Konfliktlösungen bzw. -lösungsversuche. (Vgl. ebenda, S., 149 f.)

„Selbstaktualisierung“ bleibt aber auch unter den problematischen Bedingungen veränderter Identitätsbildung in der heutigen „Risikogesellschaft“ sowie sozial ungleich verteilter Chancen Ziel eines jeden *individuellen* Ansatzes von Pädagogik. Diese kann weder ungleich verteilte Chancen und soziale Ungerechtigkeiten noch die „Beschädigungen des Einzelnen durch das Leben“ und die psychosozial bedingten Störungen in den auf Autonomie ausgerichteten Prozessen der „Selbsterhaltung, Selbstförderung und Selbstvermehrung“ einer Person ignorieren.⁷⁰ Jede betont *individuell* ausgerichtete Pädagogik wird aber primär von einem Anerkennungsverhalten gegenüber der Person getragen, das bewirken soll, dass diese Personen ihre Potentiale in aktuelle Fähigkeiten verwandeln, mit denen sie sich identifizieren können.⁷¹

Dieses Verständnis bedeutet für die Lehrer und Lehrerinnen als Pädagogen/-in, sich bei der Beratung von folgenden Einstellungen leiten zu lassen - es macht dabei keinen Unterschied, ob es um sachliche Themen oder um persönliche Probleme geht:

- *Zentrierung auf die Person der Jugendlichen*
Die Lehrer und Lehrerinnen machen (z.B. im Sinne von Carl R. Rogers) den Schülern und Schülerinnen ein (pädagogisches) Beziehungsangebot - geleitet von den Prinzipien der Kongruenz (Echtheit), der bedingungsfreien Wertschätzung und Akzeptierung sowie der Empathie, d.h. des durch emotionale Wärme geprägten einführenden Verstehens.⁷² Aus dieser Haltung heraus werden sie eher erfahren, welche Interessen und Probleme die Jugendlichen haben und was sie *jetzt* an- und umtreibt. Ausgehend von diesem Wissen können sie persönlich angemessene Lernanregungen in Form offener oder gezielter Impulse geben und mit den Jugendlichen gemeinsam in den Prozess einer individuellen Lernplanung einsteigen.
- *Ressourcenorientierung vor Defizitorientierung*
Nicht die Defizite, sondern vorrangig die individuellen Ressourcen der Jugendlichen werden in den Blick genommen, ohne gesellschaftlich geforderte grundlegende Kenntnisse, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten zu ignorieren.
- *Menschenbildkonzeption*⁷³
Es wird grundsätzlich ausgegangen von den Fähigkeiten der Reflexivität, der Rationalität, Intentionalität und Sinnorientierung, der Erkenntnisfähigkeit, der Emotionalität, der Verbalisierungs- und Kommunikationsfähigkeit, der Handlungsfähigkeit und der Autonomie der Jugendlichen.
- *Wirklichkeitskonzeption*⁷⁴
Die jeweils subjektiv konstruierte Realität und das Selbstkonzept der Jugendlichen sind Ausgangspunkt eines jeden pädagogischen Dialogs, in den andererseits die subjektiv konstruierte Realität und das Selbstkonzept der Lehrer und Lehrerinnen als Pädagoge/-in einfließt.
- *Handlungskonzeption*⁷⁵ und „systemische“ Sichtweise
Die Jugendlichen werden als handelndes Wesen gesehen, d.h. ihr Verhalten beruht auch auf Zielorientierung, Planung, Entscheidung und Sinnhaftigkeit, über die sie, soweit sie sich der In-

⁷⁰ Zur Kritik an Carl R. Rogers vgl. Peter V. Zima, Theorie des Subjekts, a.a.O., S. 66 ff.

⁷¹ Vgl. Axel Honneth, Kampf um Anerkennung, a.a.O., S. 326 f.

⁷² Vgl. Gernot Alterhoff, Grundlagen klientenzentrierter Beratung. Eine Einführung für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und andere in sozialen Berufen Tätige. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Stuttgart, Berlin und Köln 1994, S. 141

⁷³ Vgl. zu den folgenden „Prämissen“: Wolfgang Mutzeck, Kooperative Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Fernuniversität Hagen 1996, S. 49 ff.

⁷⁴ Vgl. ebenda, S. 53 f.

⁷⁵ Vgl. ebenda, S. 54 f.

halte ihrer mentalen Prozesse bewusst sind, Auskunft geben können. Ihre Handlungen sind als Teil eines „*kontextgebundenen Geschehenssystems*“ zu sehen, wobei sie mehreren Systemen gleichzeitig angehören.

- *Symmetrie und Akzeptanz*⁷⁶
Das potenziell symmetrische Verhältnis bei der Lernberatung (siehe oben) kann nur durch Akzeptanz (Modellfunktion des Beraters!) und Anerkennung⁷⁷ realisiert werden. Es geht um die Wirklichkeit der Jugendlichen, in deren Konstruktion nur sie leben. Sie werden als gleichwertiger Mensch gesehen, *mit* dem und nicht *an* dem gearbeitet wird.
- *Selbstexploration, dialogisches Verstehen und Dialog-Konsens*⁷⁸
Die Jugendlichen können Auskunft über ihre Selbst- und Weltsicht geben. Im dialogischen Verstehen geht es darum, die individuelle subjektive Wirklichkeit der handelnden Jugendlichen zu erfassen und nicht die Wirklichkeit, die externe Beobachter von deren Handeln konstruieren und damit prägen.⁷⁹
- *„Individuelle“ Realität*
Die Sicht der Realität (auch der persönlichen) durch ein Individuum ist immer die „Abbildung“ einer Teilrealität. Erkenntnis und Einsichten können nicht lediglich durch kognitive Appelle, sondern erst durch Veränderung der Wahrnehmungsperspektiven, aus denen Realität betrachtet wird, entwickelt werden.
- *Vertrauen*⁸⁰
Offenheit und Sicherheit und ein angenehmes (positives) Nähe-Distanz-Verhältnis fördern ein wechselseitiges *Vertrauensverhältnis* zwischen Gesprächsleiter und Gesprächspartner und damit die Wahrhaftigkeit der Selbstauskünfte des Gesprächspartners.

Die individuelle Lernbegleitung bietet angesichts des Alters und der besonderen Problemlage der Klientel der Stadt-als-Schule eine besondere pädagogische Chance, den *Aufbau von Handlungsorientierung* als Entwicklungsaufgabe und Bewältigungsproblem der Adoleszenz in den Blick zu nehmen.⁸¹ Auf typische Orientierungsprobleme der Adoleszenz wie Diskrepanzprobleme (z.B. Unter- und Überforderung, Stress), Konfliktprobleme (z.B. konfligierende Erwartungen seitens Familie, peer-group, Schule), Verständigungsprobleme (z.B. „Generationenkonflikt“), Sinngebungsprobleme (Verlust der subjektiven Orientierung, Entfremdung) - kann persönlich, konkret und situationsangemessen reagiert werden. Dies fördert Identitätsbildung sowohl im Sinne des Aufbaus stabiler Selbstkonzeptstrukturen als auch im Sinne der Möglichkeit, sich mit der Organisation des eigenen Handelns und der eigenen Lebensführung zu identifizieren.⁸² An bisher rund 1.000 Praxisplätzen

⁷⁶ Vgl. ebenda, S. 59 f.

⁷⁷ Unter dem Begriff „Anerkennung“ lassen sich affektiv/moralischer Einstellungen wie Wertschätzung, Achtung, Respekt, Toleranz, Zuwendung, Vertrauen, Rücksicht, Sympathie, Solidarität, aber auch Kritik und Konfrontation zusammenfassen. Heitmeyer z.B. möchte Anerkennung an die Stelle von Toleranz setzen, die das Konfliktlose betont, ja gar Konflikte negiert. „Der angemessene Begriff dagegen wäre Anerkennung, den ich als wechselseitig ansehe und der auf ein konflikthafte Ringen um gemeinsam geteilte Prinzipien angelegt ist, das wechselseitige Anerkennen von Unversehrtheit und Gleichwertigkeit.“ (ebenda, S. 87) So kann *Anerkennung* als ein übergeordnetes Prinzip der Pädagogik der Stadt-als-Schule gelten, das sowohl die hier erläuterten Prinzipien der humanistischen Pädagogik als auch die in entsprechenden Situationen erforderlichen Prinzipien einer konfrontativen Pädagogik (vgl. das nächste Kapitel) plausibel werden lässt.

⁷⁸ Vgl. ebenda, S. 60 f.

⁷⁹ Vgl. ebenda, S. 63.

⁸⁰ Vgl. ebenda, S. 63 f.

⁸¹ Vgl. Jochen Brandtstädter, Entwicklungsprobleme des Jugendalters als Probleme des Aufbaus von Handlungsorientierung. In: Detlev Liepmann/Arne Stisrud, Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven. Göttingen, Toronto, Zürich 1985, S. 5 ff.

⁸² Vgl. ebenda, S. 5 ff.

der Stadt-als-Schule lassen sich alle nur erdenklichen Themen finden und aufgreifen, die für die Altersgruppe der Fünfzehn- bis Neunzehnjährigen wichtig sind.

Bisweilen können „Probleme“ so virulent werden, dass es sogar angebracht erscheint, ihnen in zeitlich befristeten Lernprojekten die „ganze“ Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Die Bewältigung besteht dann in der „Hereinnahme“ scheinbar „störender“ Probleme und dahinter stehender Interessen der Jugendlichen in den Lern- und Unterrichtsprozess. So können z.B. der Umzug von Jugendlichen vom Elternhaus in eine Jugendwohngemeinschaft und die anstehende Einrichtung des eigenen Zimmers zeitweise zum zentralen Thema gemacht werden.

7. Grenzziehung und Konfrontation

Bisweilen werden die Grenzen (sozial-)pädagogischer Beratung erreicht, und es scheint eine Therapie angeraten zu sein. Zur Abgrenzung zwischen Pädagogik, Sozialpädagogik und Therapie sind folgende Überlegungen und Vorgaben entwickelt worden:⁸³ Die Lehrer und Lehrerinnen verstehen sich „als Bildungsberater/-in, als Organisator/-in von Bildungssituationen sowie als Initiator/-in und Moderator/-in von Bildungsprozessen. Er/sie sollte die Fälle erkennen, in denen Probleme von Jugendlichen nicht in den Bildungsprozess des Praxislernens integrierbar sind. Wenn infolgedessen für einige Jugendliche eine persönliche Entwicklung und Förderung durch Praxislernen (zur Zeit) nicht möglich ist, sollte möglichst gemeinsam mit dem/der Jugendlichen eine Alternative gesucht werden. Der/die Jugendliche sollte in gemeinsamen Beratungen zu der Überzeugung gelangen, dass es sinnvoller ist, die Schule [...] zu verlassen und sich an Einrichtungen (z.B. sozialpädagogisch intensiv betreute Ausbildungsprojekte, Therapieeinrichtungen) zu wenden, die sich seiner/ihrer Probleme annehmen können. [...] Aufgaben, die die Pädagogen/-innen, das Team, die Institution und ihren Bildungsansatz überfordern, müssen an einen Sozialarbeiter/eine Sozialarbeiterin oder an andere Institutionen abgegeben werden, insbesondere wenn individuelle Probleme des/der Jugendlichen den Bildungsprozess zu stark beeinträchtigen oder zeitweise sogar völlig überlagern. Dabei ist nicht nur das Bildungsinteresse des/der einzelnen Jugendlichen zu berücksichtigen, sondern auch der Entwicklungsprozess der gesamten Gruppe. Dies gilt für alle Schwierigkeiten von Schülern/-innen bzw. Jugendlichen, die durch unbedingt zu verändernde außerschulische Lebensbedingungen – materielle Versorgung, Wohnung, Gesundheit, Familiensituation usw. – verursacht werden.“

Auch Prävention gegen Gewalt und angemessener Umgang mit delinquentem Verhalten – solche Vorfälle gibt es in Einzelfällen auch an der Stadt-als-Schule – erfordern eine klare „Grenzziehung“; insbesondere wenn die Ordnung des Schullebens massiv gefährdet wird. Das in der pädagogischen Arbeit der Stadt-als-Schule leitende Prinzip der Anerkennung meint Wertschätzung, Achtung, Respekt, Toleranz, Zuwendung, Vertrauen, Rücksicht, Sympathie, Solidarität, aber auch Kritik und

⁸³ Genauere Abgrenzungen zwischen Pädagogik, Sozialpädagogik und Therapie sind von Heike Borkenhagen und Winfried Uessler für das Institut für Produktives Lernen in Europa erarbeitet worden. (Vgl. Institut für Produktives Lernen in Europa (IPLE): Thesen zur Rolle von Sozialpädagogik und Sozialarbeit innerhalb des Produktiven Lernens. Berlin November 1998) Im Folgenden sind die These 5 und 6 wiedergegeben (der Begriff „produktives Lernen“ ist in Anwendung auf die Stadt-als-Schule durch „Praxislernen“ ersetzt worden).

Konfrontation. Die Idee ist es ja, dass die Wertschätzung und der Respekt, die den Jugendlichen entgegen gebracht werden, „Früchte tragen“: Von ihnen kann umgekehrt (um so realistischer) erwartet werden, dass sie sich untereinander und den Erwachsenen gegenüber (Lehrern/-innen, Mentoren/-innen) entsprechend wertschätzend und respektvoll verhalten, je mehr sie Akzeptanz und Anerkennung (in ihrer Tätigkeit, in ihrer Meinung und emotional als „ganze“ Person) und damit Kontrollmacht über seine Lebenssituation erfahren. „In dem Maß, in dem sich ein Mensch sicher und stark fühlt, wächst der Spielraum und die Chance im Prozess seiner sozialen Eingliederung“.⁸⁴

Wenn die „verstehende“ Haltung allerdings allein nicht mehr weiterhilft, ist „konfrontative Pädagogik“⁸⁵ – der Gegenseitigkeitslogik des Anerkennungsprinzips entsprechend – als eine notwendige Ergänzung zu professionellen Haltungen einer „humanistischen Pädagogik“ anzusehen. Sie wendet sich an Jugendliche, die⁸⁶

- Regeln vollständig verweigern
- Ordnungsanweisungen nicht Folge leisten
- Gespräche und Hilfestellungen boykottieren
- psychische und körperliche Gewalt gegen Gleichaltrige und Erwachsene ausüben.

„Neu eingetretene Schüler und Schülerinnen, die acht Wochen nach Beginn des Schuljahres mehr als 50 % des Unterrichts unentschuldigt versäumt oder das Lernen in der Stadt nicht begonnen haben oder für das Praxislernen objektiv nicht geeignet sind (z.B. wegen Diebstahl am Praxisplatz oder Drogenkonsum), müssen nach Entscheidung der Klassenkonferenz und Zustimmung der Schulaufsicht die Schule verlassen. Auch die Schulordnung und in den Lerngruppen verabredete Regeln des Umgangs miteinander oder auch die Praxisplatzvereinbarung beinhalten Verhaltenserwartungen und zeigen Grenzen auf. Nicht zuletzt setzt auch jeder Lehrer und jede Lehrerin in der alltäglich auszubalancierenden Balance von Nähe und Distanz Grenzen. In der Beratung gilt es zu erkennen [die eingangs in diesem Kapitel zitierte These sei hier noch einmal wiederholt; W.U.], wann persönliche Probleme der Jugendlichen (Störungen) nicht mehr in das Praxislernen und die Arbeit der Schule integrierbar sind und die Jugendlichen bewegt werden sollten, sich an andere, für sie geeignetere Einrichtungen (z.B. sozialpädagogisch intensiv betreute Ausbildungsprojekte, Therapieeinrichtungen) zu wenden.“⁸⁷

Entscheidungen, die nicht einvernehmlich in Beratungssituationen oder Konfliktmediation zu klären sind, werden nach Ausschöpfung umfangreicher pädagogischer Mittel bei erheblicher Störung der

⁸⁴ Otto Speck, System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München/Basel 1988, S. 309 f., zit. in: Karl-Heinz Benkmann/Ingo Windeck, Individualisierender und sozialfördernder Unterricht zur Vorbeugung und Überwindung von Verhaltensauffälligkeiten. Fernuniversität Hagen 1990, S. 16 f.

⁸⁵ Auf dem Feld der Mediation und Gewaltprävention werden in der Stadt-als-Schule seit einigen Jahren Erfahrungen gesammelt und ausgewertet. Die Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen „konfrontativer Pädagogik“ sind noch nicht abgeschlossen.

⁸⁶ Vgl. dazu <http://www.bert-reissner.de/konfron.htm>.

⁸⁷ Vgl. Winfried Uessler, Das ABC der Stadt-als-Schule, a.a.O., S. 12 (Stichwort „Grenzen“).

Schulordnung im Rahmen von Ordnungsmaßnahmen nach den einschlägigen Vorschriften geregelt. Dieses Verfahren bleibt jedoch die Ausnahme an der Stadt-als-Schule.

8. Die Schulordnung⁸⁸

Damit wir ein anregendes und freundliches Schulklima erreichen und erhalten, ist es notwendig, dass alle am Schulleben beteiligten Personen (Lehrer, Pädagogen, Schüler, Eltern, Sekretärin, Hausmeister, Reinigungskräfte etc.) sich auf Regeln im Umgang miteinander einigen und diese einhalten. **Mit meiner Aufnahme an der Stadt-als-Schule erkenne ich diese für alle am Schulleben beteiligten Personen verbindlichen Regeln der Schulordnung an** und bestätige dies durch meine Unterschrift. Ich weiß, dass Verstöße gegen die Schulordnung Maßnahmen nach sich ziehen, die bis zum Ausschluss aus der Schule führen können.

1. Ich verpflichte mich, im Schulgebäude der Stadt-als-Schule auch während der Unterrichtspausen und auf dem Schulweg keine Waffen oder waffenähnlichen Gegenstände zu tragen oder zu benutzen. Waffen sind auf jeden Fall: Pistolen jeder Art, Messer, Reizgas, Knüppel oder Schläger, Elektroschocker sowie alle Gegenstände, die mit der Absicht geführt oder gebraucht werden, anderen Menschen einen Schaden zuzufügen.
2. Ich verzichte auf die Anwendung von körperlicher und verbaler Gewalt.
3. Ich setze mich dafür ein, dass Konflikte friedlich gelöst werden.
4. Ich konsumiere während der Schulzeit keine Drogen, auch keinen Alkohol. Mir ist bekannt, dass deren Konsum wie auch das Rauchen in der Schule grundsätzlich verboten ist.
5. Ich werde keine Hunde oder andere Haustiere mit zur Schule bringen.
6. Ich nehme das Unterrichtsangebot vollständig wahr, erscheine pünktlich und bleibe bis zum Unterrichtsende. Im Krankheitsfall melde ich mich vor Unterrichtsbeginn telefonisch in der Schule und am Praxisplatz.
7. Wenn ich ein Handy bei mir habe, schalte ich es während des Unterrichts stumm und benutze es nicht. Ich nehme in der Zeit auch keine Anrufe oder Kurzmitteilungen entgegen bzw. tätige oder versende selbst welche.
8. Selbstverständlich werde ich die Schule und ihre Einrichtung weder verunreinigen noch beschädigen.

⁸⁸ Gemeinsam von Schülern und Lehrer erarbeitet (vom 17. Mai 2000), leicht geändert von der 4. Gesamtkonferenz am 25.05.2005.

V Das Bewertungssystem in der Stadt-als-Schule Berlin⁸⁹

1. Leistung und Bewertung

- Die Schüler und Schülerinnen erhalten eine ausführliche Rückmeldung über ihre *Lernentwicklung*.
- Dabei werden kognitive, kommunikative, soziale und emotionale Fähigkeiten und Leistungen, praktische Fertigkeiten sowie Methodenkompetenzen berücksichtigt.
- Die Entwicklung von Kompetenzen und der Wissensstand werden vor allem an den einzelnen Schülern und Schülerinnen und weniger im Vergleich zu den Mitschülern und Mitschülerinnen betrachtet.
- Differenziertere Aussagen über Leistungen und Offenlegung der Beurteilungsmaßstäbe sollen den Übergang von der Schule in die Ausbildung/den Beruf erleichtern; es werden detailliertere Informationen über den Lernerfolg/die Lernentwicklung gegeben.
- Die Bewertungen werden nicht in herkömmlichen Schulensuren ausgedrückt, sondern in den Stufen „bestanden“, „mit besonderem Erfolg bestanden“ und „nicht bestanden“.
- Das Bewertungsinstrument muss für die bislang oft „schulgescheiterten“ Heranwachsenden einen Neuanfang symbolisieren.
- Bei der Vergabe von Abschlüssen werden gesetzte Standards berücksichtigt.

Laut Genehmigungsverfügung ist die Verweildauer in der Stadt-als-Schule auf höchstens drei Jahre⁹⁰ begrenzt, so dass nur eine einmalige Wiederholung (alternativ der 9. oder 10. Klassenstufe) möglich ist.

2. Die Zwischenbilanz⁹¹

In der Mitte jedes Halbjahres findet an im Schuljahresplan festgelegten Terminen ein Einzelgespräch mit allen Jugendlichen zum Stand und zum Fortgang der Lernentwicklung in allen Bildungsteilen und –bereichen statt. Verantwortlich (Vorbereitung, Durchführung und Auswertung) sind die für die Begleitung des Praxislernprojekts zuständigen Lehrer und Lehrerinnen („Klassenlehrer/-in“). Teilnehmen können weitere Lehrer/-innen, Eltern, Betreuer/-innen, Mentoren/-innen und Mitschüler/-innen (als teilnehmende Beobachter/-innen / „reflecting teams“). Die Schüler und Schülerinnen sollen ihre Leistungen selbst einschätzen und erfahren, wie zu diesem Zeitpunkt ihr Leistungsstand bewertet wird. Sie erhalten Gelegenheit, sich auf das Gespräch vorzubereiten.

Über das Gespräch wird ein Protokoll angefertigt, das in der Schule aufbewahrt und von allen Beteiligten jederzeit eingesehen werden kann.

Mit den schriftlich festgehaltenen Beratungsgesprächen sollen folgende Ziele erreicht werden:

⁸⁹ Vgl. Heike Borkenhagen, *Konzeption 1999*, a.a.O., S. 43 f. und Winfried Uessler, *Abschlussband*, Bd. 1, a.a.O., S. 56 ff.

⁹⁰ Dies ist nicht die Regel.

⁹¹ 2001 wurde ein Wechsel vom Trimester- zum Halbjahresbetrieb vollzogen. Damit entfielen jeweils einer von zuvor drei Lernplänen und Bildungsberichten, die der Orientierung, Steuerung und Bilanzierung der Bildungsprozesse dienen. Um diese Lücke zu schließen, wurden Beratungsgespräche eingeführt.

- gemeinsame und systematische Reflexion der Lernergebnisse und -prozesse (Schüler/-innen und zuständige Lehrer/-innen) in Form einer Zwischenbilanz;
- Bewusstmachen der vor allem mit dem Praxislernen verbundenen Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen;
- gemeinsame Planung und Verabredung des weiteren Lernverlaufs (lösungsorientiert und in nachvollziehbaren Schritten);
- Klärung des Leistungsstandes in allen Bildungsteilen zur Mitte des Halbjahres (Mitteilung an Eltern / Erziehungsberechtigte, falls erforderlich oder erwünscht).

3. Der Bildungsbericht⁹²

Mit dem Abschluss eines Halbjahres erhält jeder Schüler und jede Schülerin von den zuständigen Lehrern und Lehrerinnen als Rückmeldung einen ca. 1-2seitigen ausführlichen Bericht über die individuelle Lernentwicklung im Praxislernprojekt und im innerschulischen Bereich. Dies erfolgt unter Einbeziehung der bisherigen Schulsozialisation und des derzeitigen Lebenszusammenhanges und in Bezugnahme auf Einschätzungen der anderen unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen wie auch der Mentoren und Mentorinnen am Praxisplatz. Bildungsberichte haben im wesentlichen folgende Funktionen:⁹³

- Information über die Leistungsentwicklung des Schülers und der Schülerin,
- pädagogisch-erzieherische Wirkung (Motivation, Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenz usw.),
- Reflexion und Selbstevaluation des pädagogischen Handelns,
- Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt durch differenziertere Beschreibung von persönlichen Qualifikationen und Qualitäten,
- Beteiligung der Erziehungsberechtigten am Entwicklungsprozess des Schülers und der Schülerin.

Bildungsberichte werden nach den folgenden Kriterien verfasst:⁹⁴

- Klarheit und Erweiterung von Tätigkeits- und Bildungsinteressen,
- Aktivität am Praxisplatz einschließlich der Kooperation mit den Praxismentoren/-innen,
- Neugier und Erkundungs-/Frageaktivität,
- Kontinuität und Selbständigkeit des Handelns und Lernens,
- Definition und Bewältigung von Aufgaben,
- Methodik der Informationsgewinnung und -verarbeitung,
- Herstellung und Ausdifferenzierung von theoretischen/fachlichen Bezügen,
- kommunikatives und soziales Verhalten am Praxisplatz und im innerschulischen Bereich,

⁹² Vgl. Heike Borkenhagen, Konzeption 1999, a.a.O., S. 44 f. und Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 1, a.a.O., S. 57 ff.

⁹³ Vgl. dazu auch Ausführungen in: Vereinsband, a.a.O., S. 59 f.

⁹⁴ Vgl. ebenda.

- Entwicklung von Kooperations- und Konfliktfähigkeit am Praxisplatz und in der Unterrichtsgruppe,
- Präsentation und Dokumentation von Praxislernprojekten und Arbeitsaufträgen,
- Organisation, Reflexion, Steuerung des eigenen Bildungsprozesses sowie Übertragen von Gelerntem auf neue Situationen (z.B. bei neuen Praxislernprojekten),
- Weiterentwicklung der Kulturtechniken,
- Fertigkeiten und Fähigkeiten,
- Leistungs- und Kenntnisenwicklung,
- Perspektiventwicklung.

4. Die Zeugnisse und das Punktesystem⁹⁵

Das Punktesystem der Stadt-als-Schule lässt sich in seinen Grundzügen folgendermaßen beschreiben:

- Das Bildungsangebot ist pro Halbjahr in die drei Bildungsteile „Praxislernprojekt“, „Kommunikation / Deutsch“ sowie „fachliches und fachübergreifendes Lernen“ aufgeteilt, d.h. im gesamten Schuljahr sind insgesamt 6 Bildungsteile zu bewerten.
- In jedem zu bewertenden Bildungsteil (bzw. Teilbereich eines Bildungsteiles) wird jeweils unterschieden in: „nicht bestanden“ (= 0 Punkte), „bestanden“ (= 1 Punkt), „mit besonderem Erfolg bestanden“ (= 2 Punkte).
- Diese drei Punktwerte werden entsprechend der Wochenstundenzahl des jeweiligen Bildungsteils mit einem Faktor gewichtet (=multipliziert), wobei eine Schülerwochenstunde die Wertigkeit 1/2 hat. In Mathematik (2-stündig, d.h. Faktor 1) können somit 0, 1 oder 2 Punkte im Halbjahr erreicht werden, in der Kommunikationsgruppe (4-stündig, d.h. Faktor 2) 0, 2 oder 4 Punkte.
- Entsprechend der Gesamtwochenstundenzahl von 30 ergibt sich somit im Halbjahr eine Höchstpunktzahl von 30 Punkten sowie eine Jahreshöchstpunktzahl von 60 Punkten.

Ein Schuljahr ist erfolgreich durchlaufen, wenn

- mindestens 30 von 60 Punkten erreicht werden sowie
- in den Praxislernprojekten mindestens 11 von 32 Punkten,
in den Kommunikationsgruppen mindestens 3 von 8 Punkten
und in den Lernbereichen mindestens 7 von 20 Punkten erreicht werden.

Nach erfolgreichem Durchlaufen der 9. Klasse ist ein dem **Hauptschulabschluss** gleichwertiger Abschluss erreicht. Nach erfolgreichem Durchlaufen der 10. Klasse ist ein dem **erweiterten Hauptschulabschluss** gleichwertiger Bildungsstand erreicht.

Wenn in Klasse 10 besondere curriculare Anforderungen insbesondere in Deutsch, Mathematik, Englisch und im Praxislernprojekt auf einem erhöhten Anspruchsniveau erfüllt werden, können

⁹⁵ Das Punktesystem wird zurzeit verändert.

Schülerinnen und Schüler bei Bestehen der Abschlussprüfung einen **mittleren Schulabschluss** erreichen.

Die im Schuljahr erzielte Gesamtpunktzahl wird bei erfolgreichem Besuch der Klassenstufe in eine Durchschnittsnote entsprechend nachstehender Tabelle umgerechnet:

| <i>Punkte</i> | <i>Note</i> |
|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
| 60 | 1,0 | 55 | 1,5 | 50 | 2,0 | 45 | 2,5 | 40 | 3,0 | 35 | 3,5 |
| 59 | 1,1 | 54 | 1,6 | 49 | 2,1 | 44 | 2,6 | 39 | 3,1 | 34 | 3,6 |
| 58 | 1,2 | 53 | 1,7 | 48 | 2,2 | 43 | 2,7 | 38 | 3,2 | 33 | 3,7 |
| 57 | 1,3 | 52 | 1,8 | 47 | 2,3 | 42 | 2,8 | 37 | 3,3 | 32 | 3,8 |
| 56 | 1,4 | 51 | 1,9 | 46 | 2,4 | 41 | 2,9 | 36 | 3,4 | 31 | 3,9 |
| | | | | | | | | | | 30 | 4,0 |

VI Schulorganisation und Schulprogramm⁹⁶

1. Prinzipien

Gemeinsam entscheiden und handeln und *gemeinsam lernen* - größtmögliche Eigenverantwortung und Selbstorganisation auf der Basis programmatischer Zielvereinbarungen und Eigenevaluation im Team sowie nach außen eine größtmögliche Selbst- und Mitbestimmung ist die Devise im Bereich der Schulorganisation. Schulleitung sieht sich in ihrem Selbstverständnis eingebunden ins Team und hat dementsprechend eine stark koordinierende Funktion.

Neben den im Schulverfassungsgesetz vorgesehenen Gremien (Schul-, Gesamt- und Fachkonferenzen), finden regelmäßig Teamsitzungen statt, bei denen wichtige Informationen, Anregungen und Ideen ausgetauscht, aktuell zu lösende Probleme und Strategien diskutiert, in den Gremien anstehende Entscheidungen vorbereitet sowie Projekte, Arbeits- und Auswertungsergebnisse vorgestellt werden (entsprechend halbjahres- bzw. schuljahresbezogenen Arbeitsschwerpunkten). Protokoll und Moderation der Teamsitzung werden von Teammitgliedern übernommen. Themen werden in einem ausliegenden Tagesordnungsbuch angemeldet und nach Dringlichkeit und Wichtigkeit bearbeitet. Der regelmäßige Austausch im Team soll für eine kontinuierliche Auswertung und Weiterentwicklung der Schule sowie für ein angenehmes Arbeitsklima sorgen.

2. Arbeit in „Kompetenzzentren“

Für die fachlich-inhaltliche Orientierung der Arbeit sind (in Analogie zu den Fachkonferenzen der Regelschulen) so genannte „Kompetenzzentren“ gebildet worden. In regelmäßig stattfindenden Fachbereichskonferenzen erfolgt der gemeinsame Austausch.

| Wahlpflicht- und Fachunterricht | Kommunikationsgruppe, Praxislernprojekte und fachübergreifende Projekte | Verwaltung, Controlling und Evaluation | Sozialpädagogik und Lernwerkstatt |
|---|--|--|---|
| Mathematik Deutsch / DaZ - Deutsch als Zweitsprache Englisch Wahlpflichtangebot - Bereich: I. Arbeitstechniken und PC II. Deutsch III. Fremdsprache IV. Gesundheit und Bewegung V. Musik und Kunst VI. Kultur und Medien VII. Geschichte und Erdkunde VIII. Recht und Soziales IX. Ethik und Philosophie X. Technik und Werken XI. Mathematik und Naturwissenschaft | Kommunikations-Gruppe (DaZ - Deutsch als Zweitsprache) Praxislernen, Koordination außerschulische Lernorte Gesellschaft, Kultur, Kommunikation Gesellschaft, Natur, Technik | Schulleitung Büro Finanzen Öffentlichkeitsarbeit, Kooperation Schüleraufnahme Evaluation Inventar Raumplanung Sicherheit, Brandschutz IuK Büro / Kollegium Datenschutz | Sozialarbeit Suchtprophylaxe Mediation Schulstation / Anlaufstelle Lernwerkstatt Atelier, Kunstwerkstatt Schülerfirma (Cafeteria) Cafeteria Pausenangebot PC, CidS LBÜ (DaZ - Deutsch als Zweitsprache) Integration |

⁹⁶ Vgl. Heike Borkenhagen, Konzeption 1999, a.a.O., S. 47 f. und Winfried Uessler, Abschlussband, Bd. 1, a.a.O., S. 68.

3. Weiterentwicklung der Schule und Schulprogramm

Die Stadt-als-Schule entwickelt ein Schulprogramm und schreibt dies fort. Die Koordination hat eine AG „Schulprogramm“ übernommen. Diese setzt sich aus jeweils mindestens einem Vertreter der Kommunikationsgruppen-Lehrer/-innen und einem Schulleitungsmitglied zusammen. Die Gruppe ist offen für alle Interessierten.

Die Auswertung der Arbeit erfolgt durch:

- einen regelmäßigen Austausch in den einzelnen Arbeitsgruppen und im Team,
- mehrmals jährlich stattfindende thematische Auswertungstage,
- einen Studientag mit einem besonderen Themenschwerpunkt,
- individuelle Entwicklungs- und Auswertungsarbeit,
- interne Schüler- und Lehrererhebungen.