

Staatliche Ballettschule Berlin und Schule für Artistik

Abschlussbericht

Dr. Elke Nowotny

Diplom Psychologin

Arthur Kröhnert

Diplom Pädagoge

Cordula Stucke

Diplom Psychologin

Berlin / Monheim/Hamburg 30.08.2020

Vorwort

Über sieben Monate hat die Clearingstelle Mitglieder der Schulgemeinschaft, ehemalige Absolvent*innen und Lehrkräfte der Staatlichen Ballettschule und Schule für Artistik Berlin in einer komplizierten Situation begleitet. Wir hatten das Bild einer national und international renommierten Institution mit attraktiven Gebäuden, moderner Ausstattung und internationalem Flair vor Augen, auf die mit Begeisterung und Faszination geschaut wird, ahnten aber, dass das hohe Niveau mit dem Anspruch von Qualität und Leichtigkeit auf der Bühne mit alltäglichen Mühen und Anstrengungen verbunden sein musste. Kritische Stimmen wurden lange nicht akzeptiert und es konnte verhindert werden, dass hinter den „Vorhang“ geschaut wurde.

2019 gab es eine Zäsur. Eltern, Schülerinnen und Schüler und viele Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Schule wollten den inneren Zustand und den Umgang mit Kindern und Jugendlichen nicht weiter hinnehmen. Sie suchten die Öffentlichkeit, weil schulinterne Dialogversuche nicht gehört bzw. nicht geduldet wurden.

Zuhören und einen Raum zu bieten zur Mitteilung von zum Teil psychisch schwer zu ertragenden Erinnerungen bzw. aktuellen Ereignissen, mit dieser Haltung saßen wir unseren Gesprächspartner*innen gegenüber oder nahmen E-Mails in Empfang. Zum ersten Mal erlebten die Mitglieder der Schulgemeinschaft, dass ihre Anliegen Gehör fanden und dass sie sich ohne Wertung und Kritik äußern konnten. Nicht wenige haben sich zum ersten Mal getraut zu berichten. Das Angebot sich zu äußern, wurde allen offeriert, die über ihre positiven Erfahrungen und ihre Sorgen sprechen wollten, um so zur Klärung der schwierigen Situation beizutragen.

Zu Beginn der Arbeit ahnten wir nicht, dass die Clearingstelle auf eine so große Resonanz stoßen würde. Wir danken für das Vertrauen, dass uns entgegengebracht wurde. Dieses Vertrauen ist schützenswert, deshalb beschreiben wir mitgeteilte Situationen, nennen aber keine Namen derjenigen, die berichtet haben bzw. auch nicht von jenen, die in Berichten erwähnt wurden. Wir bedanken uns bei allen Schüler*innen, Absolvent*innen, Eltern und Lehrer*innen und anderen Personen, die mit uns face-to-face bzw. am Telefon gesprochen und an die Clearingstelle geschrieben haben. Ohne diese Schilderungen hätte der Abschlussbericht nicht entstehen können.

Es war uns wichtig, die Mitglieder der Schulgemeinschaft mit ihren Anliegen und ihrer Kritik im Bericht zu Wort kommen zu lassen. Die persönlichen Berichte der Mitglieder der Schulgemeinschaft vermitteln eine einzigartige „Innenansicht“ der Schulen. Die uns mitgeteilten Ideen und Veränderungsvorschläge sind Ergebnis partizipatorischer Aufarbeitung in vielen Gesprächen bzw. E-Mail-Kontakten und eine wichtige Grundlage des nun folgenden Reformprozesses.

Auf dem Weg des Verstehens und Veränderns der Schulen ist ein erster Schritt getan. Wir sind sicher, dass weitere Schritte folgen werden.

Wir wünschen Ihnen und Euch Energie, Klarheit und Optimismus auf diesem Weg.

Arthur Kröhnert und Dr. Elke Nowotny unter Mitarbeit von Cordula Stucke

Inhalt

1. Auftrag und Arbeitsweise der Unabhängigen Clearingstelle	4
1.1. Information und Ansprache der Zielgruppe	5
1.2. Inanspruchnahme der Clearingstelle durch die Zielgruppe	5
1.3. Persönliche Gesprächskontakte in geschütztem Raum	6
1.4. Erwartungen der Zielgruppe.....	7
1.5. Umgang der Clearingstelle mit der Krisendynamik	8
1.6. Auswertung der Gespräche und schriftlichen Berichte	8
2. Rechtlicher und fachlicher Bezugsrahmen für institutionellen Kinderschutz	11
2.1. Rechtliche Rahmenbedingungen und Leitlinien zum Kinderschutz	11
2.2. Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung	12
2.3. Institutioneller Kinderschutz an einer Schule mit besonderer Prägung	12
3. Die Staatliche Ballettschule/Schule für Artistik Berlin – ein gespaltenes Bild	15
4. Gewichtige Anhaltspunkte der Gefährdung von Kindern und Jugendlichen	19
4.1. Beschreibung von gewichtigen Anhaltspunkten für Gefährdungen	19
4.1.1. Psychische Gewalt.....	19
4.1.2. Physische Gewalt	20
4.1.3. Emotionale Vernachlässigung.....	21
4.1.4. Verletzung der Fürsorge- und Aufsichtspflicht	21
4.1.5. Schädigung der Gesundheit	20
4.1.6. Sexualisierte Gewalt	21
4.2. Überblick über die von Schüler*innen, Eltern, Fachkräften benannten Anhaltspunkte für Gefährdungen	21
4.3. Auswirkungen von Beschädigungen auf Kinder und Jugendliche	25
4.4. Zusammenfassende Einschätzung	25
5. Institutionelle Bedingungen als Kontexte von Gefährdung.....	27
5.1. Einleitung	28
5.2. Führung und Leitung.....	30
5.3. Partizipation und Transparenz.....	32
5.4. Pädagogische Grundhaltung, Wertekodex, und Qualifikation	34
5.5. Bewertungskriterien für Leistungen	36
5.6. Aufnahme und „Abschulung“	38
5.7. Bühnenauftritte und Engagements	40
5.8. Abschlüsse - Allgemeinbildung, Berufsqualifikation unter einem Dach	42
5.9. Besonderheiten der Situation von Kindern aus dem Ausland	44
6. Vorschläge und Empfehlungen für Veränderungen an den Schulen	48
6.1. Vorschläge der Schüler*innen, Eltern und Fachkräfte	48
6.2. Empfehlungen der Clearingstelle	51
Autor*innen.....	55

1. Auftrag und Arbeitsweise der Unabhängigen Clearingstelle

Zur Untersuchung von öffentlich gewordenen Vorwürfen gegenüber der Schulleitung der Staatlichen Ballettschule und der Schule für Artistik Berlin (SBS/SfA) wurde im Februar 2020 von der Senatorin für Bildung, Jugend und Familie, Sandra Scheeres, eine Expertenkommission sowie eine Unabhängige Clearingstelle eingesetzt.

Die Einrichtung dieser Gremien erfolgte vor dem Hintergrund verschiedener Stellungnahmen:

- ein von 63 Mitarbeiter*innen der Schulen gezeichneter „Antrag auf Gewährleistung der Fürsorgepflicht“ (November 2019)
- ein Dossier „Betreff: Intransparenz, Führungslosigkeit und einseitige Leistungsorientierung an der SBB und SfA und daraus resultierend wachsende Potentiale von Kindeswohlgefährdung“ (Übergabe am 8.1.2020)
- Statement der Schülerschaft (Verabschiedung auf der Schülervollversammlung vom 27.1.2020)

Auftrag der Clearingstelle war es, der Frage nachzugehen, inwieweit an der SBS/SfA eine Gefährdung des Wohls von Kindern vorlag, sowie Kontexte und Bedingungen zu analysieren, die Gefährdungen von Kindern und Jugendlichen gegebenenfalls ermöglicht und befördert haben.

Die Clearingstelle wurde insbesondere eingerichtet zur Entlastung der betroffenen Schüler*innen, Eltern und Beschäftigten der Schule in einer komplizierten und krisenhaft zugespitzten schulischen Situation. Angesichts der öffentlichen Berichterstattung und der erheblichen innerbetrieblichen Vertrauenskrise waren alle Beteiligten, vor allem aber die Schüler*innen stark verunsichert.

Die Clearingstelle sollte ihnen einen Raum eröffnen, über ihre Sicht der Dinge mit unparteiischen Dritten zu sprechen. Sowohl Personen, die ihre Kritik äußern, als auch jene, die positive Erfahrungen und Einschätzungen vermitteln wollten, konnten sich an die unabhängige Clearingstelle wenden:

- Schüler*innen der SBS und SfA
- Absolventen beider Schulen
- Eltern und andere Beziehungspersonen von Kindern und Jugendlichen
- Lehrer*innen, die aktuell unterrichten und ehemalige Lehrkräfte
- Erzieher*innen des Internats
- Fachpersonal unterschiedlicher Bereiche der SBS/SfA
- Kooperationspartner und Förderer (externe Personen).

Insbesondere sollten die Kinder und Jugendlichen erreicht werden, die aktuell an der Schule ihre Ausbildung bzw. ihr Studium absolvieren und von den Ereignissen z.T. überrollt worden waren bzw. wenig Information hatten oder sich aufgrund ihres Alters oder ihrer Sprachbarrieren die Zusammenhänge nicht hinreichend erklären konnten.

1.1. Information und Ansprache der Zielgruppe

Um allen Betroffenen den Zugang zu ermöglichen, informierte die Clearingstelle breit über ihr Angebot. Auf einer Schulkonferenz, einer Gesamtelternkonferenz und der Schüler-vollversammlung wurden Ziel, Arbeitsweise und Auftrag der Clearingstelle persönlich vorgestellt, so dass Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen Gelegenheit hatten, die Mitarbeiter*innen der Clearingstelle kennen zu lernen – eine wichtige Voraussetzung, um Vertrauen zu entwickeln.

Die Kontaktdaten der Clearingstelle wurden auf der Homepage der SBS/SfA, über Schul-gremien und auf Visitenkarten veröffentlicht. Ferner wurden schriftliche Informationen in sechs verschiedenen Sprachen an die Eltern und in deutscher und englischer Sprache an die Schüler*innen verschickt. Nach den Kontaktbeschränkungen durch die Covid-19-Pandemie wurden Schüler*innen in deutscher und englischer Sprache über die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme per e-mail und Mobiltelefon informiert.

Die Kontaktaufnahme mit dem Team der Clearingstelle konnte von Mitte Februar bis Ende Juni 2020 direkt, über E-Mail und/oder telefonisch erfolgen. Das Gesprächsangebot der Clearingstelle stand allen o.g. Personen offen, die sich zur Situation äußern wollten. Die Clearingstelle nahm grundsätzlich nicht von sich aus Kontakt zu Personen auf, um Fragen nachzugehen oder Stellungnahmen einzuholen.

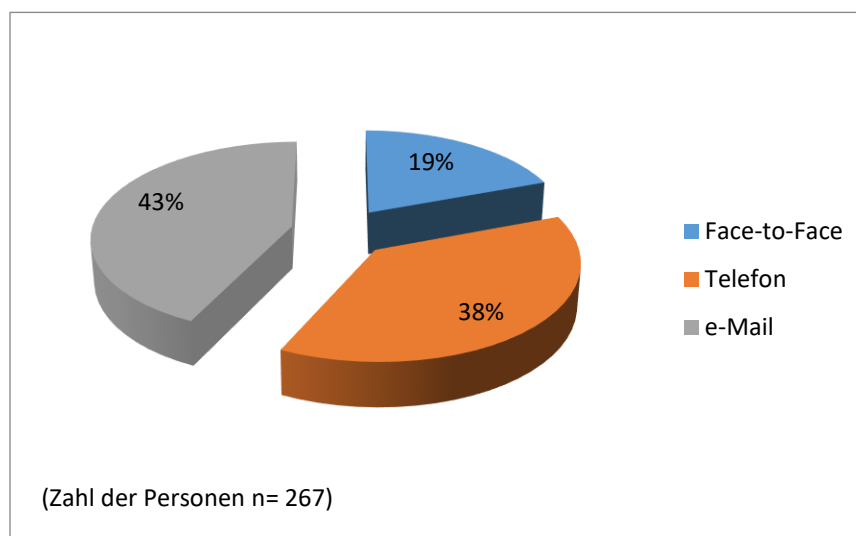
Durch Pressegespräche mit Vertretern von Printmedien, TV und Rundfunk wurde für öffentliche Bekanntmachung des Angebots gesorgt.

Zum Abschluss der Arbeit der Clearingstelle wurde ein Brief mit Dank an alle verschickt.

1.2. Inanspruchnahme der Clearingstelle durch die Zielgruppe

Das Angebot der Clearingstelle wurde in hohem Maße genutzt. Von insgesamt 267 Personen der Zielgruppe erhielt die Clearingstelle Anrufe und/oder E-Mails. Darunter waren 38% von Schüler*innen, 27% von Eltern, 15% von Lehrer*innen und anderen Fachkräften (8%) sowie 12% von externen Personen.

Abb.1 Kontaktaufnahme mit der Clearingstelle



Mit insgesamt 153 Personen der Zielgruppe wurden ein- oder mehrmalige persönliche oder telefonische Gespräche geführt. Pandemiebedingt waren dies von März bis Ende Mai 2020 ausführliche Telefonate als face to face Gespräche.

In 114 Fällen wurde die Clearingstelle ausschließlich per E-Mail kontaktiert, d.h. ohne ausdrücklichen Wunsch nach weiterem Kontakt oder Gespräch. Darunter waren viele Schreiben, in denen die Betroffenen ihre Einschätzungen und Erlebnisse ausführlich schriftlich dargelegt hatten. Nicht alle Mailzuschriften waren von den Betroffenen selbst an die Clearingstelle (bzw. die Beschwerdestelle des Senats oder die Kommission) geschickt worden. Ein Drittel dieser E-Mails erreichte die Clearingstelle als von Dritten zusammengetragene Statements in Form von Anlagen.

Insgesamt gingen bei der Clearingstelle 354 Mailzuschriften mit 244 Anhängen ein, darunter viele inhaltsreiche und differenzierte Stellungnahmen.

1.3. Persönliche Gesprächskontakte in geschütztem Raum

Die Clearingstelle bot der Zielgruppe die Möglichkeit zu persönlichen Gesprächen in einem geschützten Raum. Viele aktuelle und ehemalige Mitglieder der Schulgemeinschaft nutzten dieses Angebot. Viele äußerten sich zum ersten Mal. Einige wollten anonym bleiben, andere baten aus nachvollziehbaren Gründen darum, ihre Identität zu schützen und manche sagten, ihre Meinung soll veröffentlicht werden.

Die Gespräche der Clearingstelle waren darauf ausgerichtet, den betroffenen Schüler*innen, Eltern und Mitarbeiter*innen einen Raum zu eröffnen, in dem ihnen zugehört wird und ihre Berichte und Anliegen aufgenommen werden. Methodisch erfolgte dies in Form biographisch-narrativer Gesprächsführung¹, die den Gesprächspartnern ermöglichte, ihre Erlebnisse und Erfahrungen in einer selbstgesteuerten Form zu präsentieren.

Die Clearingstelle stellte offene, keine explorierenden Fragen und verfolgte weder einen Ermittlungs- noch einen Aufdeckungsauftrag. Die Betroffenen konnten ihre Erfahrungen und Erlebnisse (mit-)teilen und sich offenbaren. Das Team der Clearingstelle stand ihnen dabei als „Gegenüber“ mit Anteilnahme, Distanz und fachlichem Hintergrund zur Verfügung. Für viele bedeutete es einen mutigen Schritt, sich zu öffnen, wozu sie zunächst eine eigene innere Sicherheit aufbauen mussten. Viele empfanden es als hilfreich, dass ihnen zugehört wurde und sie sich anvertrauen konnten.

Insgesamt wurden von der Clearingstelle 184 persönliche Gespräche, 61 face to face Gespräche und 123 Telefonate, mit Personen der Zielgruppe geführt. In der Hälfte der Fälle nahmen die Gespräche ein bis eineinhalb Stunden oder mehr in Anspruch, ansonsten betrugen sie bis zu einer Stunde. Face to face Gespräche fanden sowohl einzeln als auch in kleinen Gruppen statt (z.B. Eltern mit oder ohne Kinder, mehrere Fachkräfte, Fachkräfte mit Partnern). Die Gespräche mit Kindern fanden immer mit Einverständnis ihrer Eltern statt. Auf

¹ Die biographisch-narrative Gesprächsführung ist eine in der qualitativen Sozialforschung sowie der pädagogisch-beraterischen Arbeit bewährte Methode. Die erzählende Person wird in ihrem Erzählprozess unterstützt durch eine zugewandte, aber nicht intervenierende Haltung der zuhörenden Person. Diese nimmt keinen Einfluss auf die präsentierten Inhalte der Erzählung.

Wunsch von Kindern wurden Gespräche zusammen mit ihren Eltern geführt, so dass die Kinder im Beisein ihrer Eltern berichten konnten.

1.4. Erwartungen der Zielgruppe

Die Erwartungshaltungen, Motive und Anliegen der Schüler*innen, Eltern und Mitarbeiter*innen der SBB/SfA, die sich an die Clearingstelle wandten, waren vielfältig. Sie wollten eigener Betroffenheit Raum geben, sich einem zuhörenden Ansprechpartner anvertrauen, Unterstützung erfahren, Wut und Enttäuschung abladen, die eigene Perspektive klären, mit schlechtem Gewissen umgehen, schwierige Erfahrungen verarbeiten, für die Schule und „Beschuldigte“ Partei ergreifen und dazu beitragen, dass Veränderungen an der Schule erfolgen und Kinder nicht gefährdet werden.

Die Schüler*innen, Eltern und Lehrer und andere Mitarbeiter*innen der Schule, die sich an die Clearingstelle wandten, taten dies gezielt, um ihre Sicht der Dinge und ihre Erfahrungen und Einschätzungen einzubringen, sich zu beteiligen sowie einen Beitrag zur Aufklärung zu leisten.

*„Mir ist zu Ohren gekommen, dass sich auch ehemalige Schüler*innen bei der Clearingstelle melden können, um ihre Erfahrungen mitzuteilen. Mein Kommentar gilt der Kommunikationskultur. Ich habe mich dazu entschieden, dies zu tun, da ich die Jugendlichen, die momentan dort sind, in ihrem Vorhaben unterstützen möchte, die Kommunikationskultur an der Schule zu verbessern.“(M43)*

Einige äußerten ihre Unsicherheit, ein Statement abzugeben. Aus Angst vor negativen Folgen baten sie um die unbedingte Wahrung ihrer Anonymität (dies insbesondere auch bei Mailzuschriften).

„Ich bin sehr bewegt und erleichtert, dass endlich negative alteingesessenen Strukturen ans Tageslicht kommen, an der SBS. Nach langer Überlegung und zu meinem Schutze möchte ich meine Aussage 100% anonym beitragen.“ (M42)

Viele beschrieben die Überwindung, die es sie gekostet hatte, sich zu melden und schwierige Erfahrungen präsent werden zu lassen. Sie wollten aber ihre Erlebnisse mitteilen, hofften auf Resonanz und dass ihre Einlassung etwas bewirke.

„Ich möchte Sie darin bestärken, diesen Ansätzen nachzugehen und über einen Zeitraum von mehreren Jahren kontinuierlich dran zu bleiben. Das sind sehr alteingesessene Strukturen, die sich nur schwer aufbrechen lassen und von außen sehr schwierig zu fassen sind. Und Traumata haben nun einmal eine Tendenz dazu, von Menschen die sie selbst erlebt haben, weiter gegeben zu werden, wenn keine wirklich profunde, kontinuierliche und konstruktive Kommunikationskultur nachhaltig etabliert wird.“ (M43)

Andere schickten offen persönliche Stellungnahmen und Berichte, z.T. in Form einer eidesstattlichen Erklärung gleichzeitig sowohl an die Kommission und/oder an die Beschwerdestelle des Senats.

Der Wunsch sich zu äußern, und die eigene Sichtweise darzulegen, war sehr groß. Viele nutzten die Gelegenheit, Beschwerden vorzutragen und über Vorkommnisse zu berichten, die sie belasteten und die sie z.T. lange mit sich herumgetragen hatten.

Es meldeten sich aber auch Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen mit der Sorge, dass nur negative Berichte abgegeben werden würden und so ein einseitiges Bild entstehen könnte, insbesondere als Resonanz auf die mediale Berichterstattung und die Freistellung des Schulleiters Prof. Stabel und des künstlerischen Leiters Prof. Seyffert. Diesen Personen war an der Abgabe von Stellungnahmen mit Würdigung der Verdienste und positiven Seiten der Schule gelegen, um ein ausgewogenes Bild entstehen zu lassen.

„Wir müssen aber sagen, dass wir die Vorwürfe zum großen Teil nicht bestätigen können. Wir sind sehr glücklich mit unseren Lehrern. Die sogenannte „Kultur der Angst“ herrscht unter uns Mädchen und den Lehrern nicht.“ (M21a)

Auch Außenstehende wandten sich in nicht unerheblicher Zahl (12% der Personen, die mit der Clearingstelle in Kontakt traten) an die Clearingstelle. Sie beschäftigten vielfach Sorgen um den Ruf der Schule und der Schulleitung. Man hatte bisher ein positives Bild und wunderte sich über die Vorhaltungen, die als einseitig und nicht belegt erschienen. Es wurde jedoch betont, dass Hinweisen auf Missstände und Vorwürfen von Kindeswohlgefährdungen an der Schule nachzugehen sei. Dies müsse im Rahmen einer sachlichen Prüfung und einer objektiven Bearbeitung aufgeklärt werden.

1.5. Umgang der Clearingstelle mit der Krisendynamik

Die Inanspruchnahme der Clearingstelle durch die Zielgruppe erfolgte nicht im luftleeren Raum. Die Krisendynamik an der Schule war erheblich - insbesondere im Zuge der Beurlaubung der Schulleitung und der öffentlichen Berichterstattung, die für große Verunsicherung und eine Polarisierung in ein „Pro“- und „Contra“-Lager sorgten.

Das wirkte sich auch auf die Clearingstelle aus. Der ursprüngliche Auftrag, zur psychischen Entlastung der Betroffenen beizutragen, wurde überlagert. In den Vordergrund drängte sich die Erwartungshaltung, die Clearingstelle übernehme eine Aufklärung der Vorwürfe und fungiere gewissermaßen als Ermittlungs- und Prüfungsstelle. Auch erreichten die Clearingstelle angesichts der Verunsicherung über Zuständigkeiten Anfragen zur Klärung aktueller Fragen.

Derartige Aufträge konnte und wollte die Clearingstelle nicht wahrnehmen. Sie blieb dabei, allen Betroffenen, die von sich aus Kontakt suchten und einen Gesprächswunsch äußerten, Raum zu bieten.

Die Clearingstelle versuchte jedoch, die Krisendynamik zu verstehen und im Interesse der betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen, Eltern und Beschäftigten der Schule weiterer Polarisierung entgegenzuwirken.

Sie hat die Mitglieder der Schulgemeinschaft in einer Krisensituation kennengelernt und in den Stellungnahmen und Berichten Angst, Unsicherheit und Irritation über die unklare Lage, die weitere Perspektive und die Entwicklung wahrgenommen. Die schwelenden Konflikte an der Schule waren aufgebrochen, zugespitzt durch die Absetzung der Leitung, was bei den einen für Erleichterung bei anderen für Empörung sorgte und nicht durch einen strukturierten schulöffentlichen Klärungsprozess aufgefangen werden konnte.

Die bisherigen Machtverhältnisse waren in Frage gestellt, die weitere Entwicklung war nicht absehbar – es gab ein Machtvakuum mit viel Unklarheit. Eine Atmosphäre der Angst auf allen Seiten mit durchaus existentieller Dimension war spürbar. Um die Angst zu bewältigen, entstanden Strategien von Rückzug und Schweigen und eine Polarisierung in positive bzw. kritische Lager.

Die einen befürchteten, dass der Ruf der Schule schwer beschädigt sei, hervorragende Leistungen nicht mehr gesehen und gewürdigt würden, Schulabschlüsse nicht mehr möglich seien oder die Schule sogar geschlossen werden könnte. Die anderen machten sich Sorgen, dass alles beim Alten bliebe und die Missstände nicht ausreichend behoben würden. Auch die Schule wurde polarisiert beschrieben:

- sowohl als Ort besonders intensiver, methodisch wirksamer spezieller Bildung und Erziehung mit guten äußeren Bedingungen, glanzvollen Bühnenauftritten bzw. Öffentlichkeitsarbeit;
- als auch als Ort von Gefährdung des Kindeswohls durch rigide, traditionelle, strafende, wenig oder keine Mitsprache zulassende Trainings- und Umgangsformen.

Polarisiert war auch die Einschätzung der Führungsqualitäten der Schulleiter in Bezug auf die Wahrnehmung ihrer Verantwortung zur Fürsorge gegenüber Schüler*innen, Eltern und Mitarbeiter*innen.

Der hier erforderliche schulöffentliche Prozess der Auseinandersetzung und Verständigung konnte von der Clearingstelle weder moderiert noch ersetzt werden. Ein Beitrag der Clearingstelle in dieser Situation war es aber, den Betroffenen einen Raum zur Selbstklärung und zu ihrem Umgang mit Angst und Verunsicherung zu bieten und damit zu ihrer Entlastung beizutragen. Zudem wurden für Gesprächspartner*innen bei Bedarf Brücken zu weiterführenden Beratungsstellen gebaut.

Die Clearingstelle stellte im Rahmen des Zwischenberichts der Öffentlichkeit ihr Verständnis der wahrgenommenen Polarisierungsdynamik vor. Dies wurde auch in der medialen Berichterstattung aufgegriffen. Daraufhin meldeten sich bei der Clearingstelle ab Mai 2020 noch einmal eine größere Zahl weiterer, insbesondere auch ehemaliger Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen, die sich ermuntert und aufgerufen fühlten, ihre Perspektiven in Form von Erfahrungsberichten und Stellungnahmen einzubringen.

*Ich habe jetzt eine Weile überlegt, ob ich mich an Sie wende oder nicht. Es ist eine Weile her, seit ich auf der Schule war, ich war damals 12/13 Jahre alt. Es ist auch nicht so, dass mich das heute noch belastet. Aber vielleicht werden die Geschehnisse irgendwie gesammelt. Daher schreibe ich kurz.... Ich würde mich freuen, wenn es für zukünftige Schüler*innen bessere Kommunikation mit den Lehrenden, ein angenehmeres Lernklima und Präventionsmaßnahmen gäbe. (M50)*

Viele schrieben dazu, dass sie sich beteiligen und nicht wortlos wegsehen wollten, sondern im Interesse einer Verbesserung der Situation der Kinder und der Schule einen Beitrag leisten wollten zu Aufarbeitung, Aufklärung und Veränderung.

„Ich bin gespannt wie es mit der Schule weitergeht und hoffe, dass ich mit meinen Gedanken (die ich bestmöglich versucht habe, runter zu schreiben) einen Teil zur Klärung beitragen konnte. (M99)

1.6. Auswertung der Gespräche und schriftlichen Berichte

Die differenzierte Auswertung der großen Zahl an Gesprächen und Berichten stellte in der Kürze der Zeit eine Herausforderung dar.

Das gesamte Material aller Gespräche und schriftlichen Berichte wurde systematisch dokumentiert und in quantitativer und qualitativer Hinsicht ausgewertet. Dabei wurde nach der

Methodik qualitativ-strukturierender Inhaltsanalyse verfahren.² Alle Gesprächsprotokolle und E-Mails wurden statistisch erfasst, um die qualitative Auswertung quantitativ unterlegen zu können.

Alle 184 persönlichen Gespräche (face to face und Telefonate) wurden pseudonymisiert und schriftlich dokumentiert. Dabei wurden jeweils Angaben zu Gesprächsrahmen, Art der Gesprächspartner, Bereich und Zeitraum, über den berichtet wurde, ausgewiesen. Alle Aussagen zu Vorfällen und Geschehnissen, die gewichtige Anhaltspunkte für Gefährdungen von Kindern darstellten (sowie die diesbezügliche Reaktion der Betroffenen und der Institution) und Aussagen zu sonstigen zentralen angesprochenen Themen, wurden ebenfalls benannt.

Weiterhin wurden sämtliche Maileingänge systematisch registriert und sortiert. Doppel- und Mehrfacheingänge wurden erfasst und eine Zuordnung der E-Mails zu Personen, mit denen Gespräche geführt worden waren, vorgenommen. Herausgefiltert wurden 114 Mailzuschriften, die nicht durch Gespräche vertieft worden waren. Diese E-Mail - Zuschriften wurden nach den gleichen Kategorien wie die Gesprächsprotokolle klassifiziert.

In die differenzierte qualitative und quantitative Auswertung wurden alle 267 Gesprächsprotokolle und Mailstellungnahmen von Melder*innen ohne Gesprächskontakt einbezogen.

Aussagen zu Vorfällen und Geschehnissen, die gewichtige Anhaltspunkte für Gefährdungen von Kindern darstellen, wurden klassifiziert nach Psychischer Gewalt, Physischer Gewalt, emotionaler Vernachlässigung, Verletzung der Fürsorge- und Aufsichtspflicht und Schädigung der Gesundheit sowie sexualisierter Gewalt bzw. Grenzverletzung.

Aussagen zu angesprochenen allgemeinen Themen und Inhalte wurden offen codiert³. Darüber hinaus wurde für alle ausgewerteten Berichte eine Klassifizierung der Grundtendenz der Aussage nach „kritisch“, „positiv“, „beides“ vorgenommen.

Das Textmaterial wurde entlang der kategorisierten Themen qualitativ und quantitativ ausgewertet. Die qualitative Analyse der Berichte und Schilderungen von Erlebnissen und Erfahrungen erfolgte auf methodischer Grundlage hermeneutischen Verstehens, d.h. durch intersubjektive Deutungsprozesse vor dem Hintergrund fachlicher Verständnismuster.

Diese qualitative Auswertung ist in den Kapiteln 3 - 6 beschrieben. Äußerungen aus E-Mails und Gesprächen wurden im Abschlussbericht als Zitate gekennzeichnet bzw. als Situationen beschrieben und mit Kennungen versehen (z.B. M 5 ist ein Bericht per E-Mail, EN und AK bezeichnet Kennungen der Gesprächsprotokolle).

Vorangestellt sind zunächst Anmerkungen zum rechtlichen und fachlichen Bezugsrahmen institutionellen Kinderschutzes.

² vgl. Kuckartz, U. Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim, Basel 2018.

³ Hier wurde der sozialwissenschaftlichen Methodik offener Klassifizierung nach dem Ansatz der reflexiven grounded theory gefolgt, vgl. Breuer, F., Muckel, P., Dieris, B. Reflexive Grounded Theory, Wiesbaden: Springer 2019.

2. Rechtlicher und fachlicher Bezugsrahmen für institutionellen Kinderschutz

2.1. Rechtliche Rahmenbedingungen und Leitlinien zum Kinderschutz

- Seit 1992 ist die UN-Konvention über die Rechte des Kindes in Deutschland rechtlich bindend. Neben Gewährleistungen, die auch in den allgemeinen Menschenrechts-erklärungen und im Grundgesetz geschützt werden, bezieht sie sich auf Bereiche, die für die persönliche Entwicklung von Kindern bedeutsam sind oder in denen Kinder besonders verletzlich scheinen. Art. 3 (1) gibt vor: „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“
- Die Leitnorm der gewaltfreien Erziehung gilt in Deutschland seit 2000: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (§ 1631 BGB)
- Die im Schulgesetz für das Land Berlin (SchulG v. 26.1.2004) vorgegebenen Grundsätze für die Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele verpflichten zum Schutz der seelischen und körperlichen Unversehrtheit, der geistigen Freiheit und der Entfaltungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler und die altersgemäße und zumutbare Gestaltung von Anforderungen und Belastungen (SchulG §4, § 4, Abs. 5). Sie sehen die Verantwortlichkeit der Schule für die Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags und ihres pädagogischen Konzepts (§4, Abs.6) sowie die regelmäßige Überprüfung der Standards und der Qualität ihrer pädagogischen Arbeit vor (SchulG §4, Abs.8). In Bezug auf Kinderschutz i.e.S. ist im Schulgesetz für das Land Berlin geregelt, dass die Schule, wenn ihr gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes bekannt werden, diesen im Rahmen ihres schulischen Auftrags nachgeht und hierzu mit den zuständigen Stellen der Bezirke zusammenarbeitet (SchulG §§ 5a).
- Das Bundeskinderschutzgesetz (BKiSchG vom 22.12. 2011) verpflichtet Lehrkräfte an öffentlichen und staatlich anerkannten privaten Schulen, denen gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder eines Jugendlichen bekannt werden, diese mit dem Kind oder Jugendlichen und den Personensorgeberechtigten zu erörtern und auf Abhilfe hinzuwirken. Es besteht dabei Anspruch auf Beratung durch eine insoweit erfahrene Fachkraft gegenüber dem Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Wird ein Tätigwerden des Jugendamtes für erforderlich gehalten, um eine Gefährdung des Wohls eines Kindes oder eines Jugendlichen abzuwenden, so sind Lehrer befugt, das Jugendamt zu informieren (Art. 1 § 4 BKiSchG).
- Das Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG) und die Kinderarbeitsschutzverordnung enthalten Normen und einzelne rechtliche Vorgaben für den Schutz von Kindern und Jugendlichen vor Gefahren am Arbeitsplatz sowie vor Überforderungen und übermäßiger Belastung.
- Die 2019 veröffentlichte umfassende AWMF-S3+ Leitlinie Kinderschutz beschreibt Kriterien für das Erkennen und den Umgang mit Kindesmisshandlung, -vernachlässigung und sexuellem Missbrauch. An der Entwicklung dieser Leitlinie zur Qualitätsentwicklung

zum Kinderschutz im Gesundheitswesen waren über 80 Fachgesellschaften, Organisationen, Bundesministerien und Bundesbeauftragte beteiligt.⁴

2.2. Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung

Unter Kindeswohlgefährdung wird ein das Wohl und die Rechte eines Kindes oder eines/einer Jugendlichen beeinträchtigendes Verhalten oder Handeln bzw. das Unterlassen einer angemessenen Sorge durch Eltern oder andere Personen in Familien oder Institutionen verstanden, das zu nicht-zufälligen Verletzungen und zu zeitweiligen oder dauerhaften körperlichen und seelischen Schädigungen und/oder Entwicklungsbeeinträchtigungen eines Kindes oder eines/einer Jugendlichen führen kann.⁵

Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung sind unbestimmte Rechtsbegriffe. Sie beschreiben keinen beobachtbaren Sachverhalt, sondern sind rechtliche und normative Konstrukte. Die Rechtsprechung des Bundesgerichtshofs definiert Kindeswohlgefährdung als „eine gegenwärtige in einem solchen Maße vorhandene Gefahr, dass sich bei weiteren Entwicklungen eine erhebliche Schädigung mit ziemlicher Sicherheit voraussehen lässt“. Das bedeutet, dass der Fokus bei der Beurteilung von Kindeswohlgefährdung neben der Einschätzung von gewichtigen Anhaltspunkten für Gefährdungen immer auf die Veränderbarkeit der gefährdenden Situation und eine Prognostik erwartbarer Beeinträchtigungen und Schädigungen, sollte die Situation sich nicht ändern, gerichtet ist.

Als gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Kindeswohls gelten physische, psychische und sexualisierte Gewalt sowie Vernachlässigung⁶. Gewalt gegen Kinder und Jugendliche hemmt deren Entwicklung, verletzt und schädigt sie.

Bei der Einschätzung von Kindeswohlgefährdung geht die Jugendhilfe nach einem operationalisierten Verfahren vor, das im SGB VIII § 8a rechtlich vorgegeben ist. Es sieht vor, wahrgenommene Anhaltspunkte für Gefährdungen von Kindern fachlich zu bewerten und im Kontakt und im Dialog mit Kindern und Personensorgeberechtigten zu thematisieren - mit dem Ziel, auf Abhilfe hinzuwirken und Veränderungen der Situation einzuleiten. Das Bundeskinderschutzgesetz (Art. 1 § 4 KKG BKiSchG) gibt auch Lehrkräften an staatlichen Schulen vor, bei wahrgenommenen Anhaltspunkten für Gefährdungen von Kindern in vergleichbarer Weise vorzugehen.

2.3. Institutioneller Kinderschutz an einer Schule mit besonderer Prägung

Im Rahmen der Aufarbeitung spektakulärer Kinderschutzfälle in Institutionen durch den von der Bundesregierung eingesetzten Runden Tisch „Sexueller Kindesmissbrauch in Abhängigkeits- und Machtverhältnissen in privaten und öffentlichen Einrichtungen und familiären Bereich“ wurde jedoch die Notwendigkeit deutlich, Kinderschutz in Institutionen durch verbindliche proaktive Maßnahmen gezielt zu unterstützen. Es wurde empfohlen, die

⁴ vgl. AWMF S3-Leitlinie Kinderschutz; AG der wissenschaftlich medizinischen Fachgesellschaften unter Einbeziehung von Jugendhilfe und Pädagogik; vgl www.kinderschutzleitlinie.de.

⁵ vgl. § 1666 Abs. 1 BGB.

⁶ vgl. Kindler, H., Lillig, S., Blüml, H., Meysen T. und Werner, A. (2006)(Hg.). Handbuch Kindeswohlgefährdung nach 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: DJI e.V.

Entwicklung institutioneller Handlungsleitlinien vorzugeben, um sexuelle Gewalt und Machtmissbrauch in pädagogischen Institutionen durch Fachkräfte möglichst zu verhindern.

In der Jugendhilfe wurde dies mit der SGB VIII - Novellierung im Kontext des BKiSchG gesetzlich geregelt. Für die Einrichtungen der Jugend- und Eingliederungshilfe ist seit dem 1. Januar 2012 die Erstellung von einrichtungsbezogenen Konzepten zum Schutz vor Gewalt und sexueller Ausbeutung verbindlich vorgeschrieben (§§ 45, 79a SGB VIII). Für freie Träger der Jugendhilfe ist die Erstellung von Schutzkonzepten förderrelevant. Sie sollen mögliche Gefährdungen von Kindern durch Machtmissbrauch, Grenzverletzungen, Übergriffe und Gewalt innerhalb der eigenen Institution in den Blick nehmen und ein Konzept institutionell, konzeptionell und personell ausgerichteter Prävention entwickeln. „Schutzkonzepte sind als ein erkennbarer Qualitätsentwicklungsprozess zu verstehen. Sie sollen dazu beitragen, Haltungen und Verhalten zu reflektieren und dadurch zu handlungsleitenden Orientierungen führen.“⁷

Mittlerweile werden institutionelle Kinderschutzkonzepte in vielen Bereichen und Einrichtungen der Bildung, Erziehung und des öffentlichen Lebens entwickelt: in Kitas, Heimen, der Kinder- und Jugendarbeit, Schulen und Internaten, Einrichtungen des religiösen Lebens, Einrichtungen des Gesundheitswesens, sowohl in Kliniken als auch im ambulanten Bereich, in Sport- und Jugendverbänden, in der kulturellen Jugendbildung, bei Kinder- und Jugendreisen und dem Schüler/innenaustausch⁸. Der Fokus liegt dabei deutlich auf der Prävention von sexualisierter Gewalt in Institutionen und weniger auf anderen Formen von Gewalt und Machtmissbrauch gegenüber Kindern und Jugendlichen.

Für die Schulen sind Vorgaben für die Entwicklungen von Schutzkonzepten nicht gesetzlich geregelt.

Der Auseinandersetzung mit Fragen möglicher Gefährdungen von Kindern kommt an einer Schule wie der SBS/SfA aufgrund der besonderen Prägung und des spezifischen Profils eine besondere Bedeutung zu. Der Grat zwischen gedeihlicher Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und möglicherweise (dauerhaft) schädigenden Ereignissen und Prozessen durch Hochleistungsanforderungen ist hier sehr schmal. Das gilt auch für alle Institutionen des Hochleistungssports⁹.

⁷ Dirk Bange, in: Präambel: Leitfragen der Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration, Hamburg, zur Erstellung von Schutzkonzepten für Einrichtungen gem. §§ 45, 79 a SGB VIII.

⁸ vgl. Kinder und Jugendliche besser schützen – der Anfang ist gemacht. Schutzkonzepte gegen sexuelle Gewalt in den Bereichen: Bildung und Erziehung, Gesundheit, Freizeit; Abschlussbericht des Monitorings zum Stand der Prävention sexualisierter Gewalt an Kindern und Jugendlichen in Deutschland (2015–2018, DJI 2019).

⁹ Im Rahmen des Verbundprojekts »Safe Sport«, wurden Sportinternate und Eliteschulen des „Verbundsystems Nachwuchsleistungssport“, d.h. Einrichtungen zur Spitzensportförderung von Nachwuchstalenten untersucht. Als mögliche Risikofaktoren wurden Leistungsdruck, Körperzentriertheit und enge Abhängigkeitsverhältnisse, verbunden mit einer Ausrichtung auf Erfolg ausgemacht, die Muster des Durchhaltens, der Disziplinierung des Körpers und des Ignorierens von Schmerzen fördern könne, sowie eine hohe Bereitschaft, die eigene Gesundheit für den sportlichen Erfolg zu riskieren. Auch die Selektion in ein Sportinternat – verbunden mit dem Verlust bisheriger sozialer Netzwerke der Familie und Freunde am Herkunftsort und die Konstellation multipler Abhängigkeitsverhältnisse im Verbundsystem Leistungssport könne die Vulnerabilität der Schüler*innen erhöhen. vgl. Rulofs, Bettina (2015a). Sexualisierte Gewalt. In: Schmidt, W., Neuber, N., Rauschenbach, T., Brandl-Bredenbeck, H.P., Süßenbach, J., Breuer, Ch. (Hrsg.): Dritter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf, S. 370–392).

Bei dem intensiven körperlichen Training im Rahmen von Tanz- und Artistikausbildung steht sowohl eine Erweiterung von persönlichen Grenzen als auch ein Erkennen und Wahren physischer und psychischer Belastungsgrenzen im Raum. Darüber hinaus ist im Tanz eine radikale Körperlichkeit mit persönlichem Ausdruck verbunden, was eine besondere Verletzlichkeit birgt. Die Frage des achtsamen Umgangs mit Grenzen und des Gewähr Werdens von Grenzüberschreitungen ist deshalb in einer Schule mit besonderer Prägung wie der SBS/SfA in besonderer Weise von Belang.

Darauf verweist auch der Deutsche Berufsverband für Tanzpädagogik e.V., der in seinem Leitbild für Tanzpädagog*innen eigene gut begründete Schutzkriterien und Qualitätsstandards postuliert. „Diese außerordentliche Dualität der Subjekt-Objekt-Bindung, die der tanzende Mensch verkörpert, zusammen mit der Einbeziehung seiner ästhetischen und sinnlichen Erfahrungen und seiner Gefühlswelt, stellt das Wesensmerkmal des Tanzes, seine Stärken aber auch seine Zerbrechlichkeit dar und erfordert besondere ethische Rahmenbedingungen und Normen in der Tanzpädagogik.“¹⁰

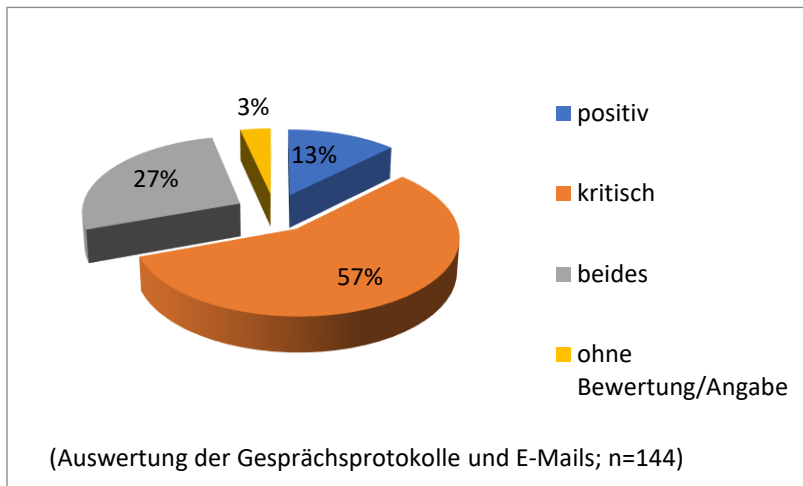
Die konzeptionelle Auseinandersetzung mit institutioneller Gefährdung von Kindern und Jugendlichen an einer Schule wie der SBS/SfA ist in besonderer Weise erforderlich, um Gefährdungsschwellen zu erkennen und entsprechende Verfahren zum Schutz des Wohls von Kindern und Jugendlichen vorzugeben. Der Schutz von Kindern ist infrage gestellt, wenn moderne Erkenntnisse von Tanzmedizin und -pädagogik, Entwicklungspsychologie, Pädagogik und Stressbewältigung institutionell zu wenig oder keine Berücksichtigung finden und die Fürsorgepflicht von Fachkräften und verantwortlichen Führungskräften nicht ausreichend wahrgenommen wird.

¹⁰ Deutscher Berufsverband für Tanzpädagogik, <https://dbft.de/Ueber-uns/Leitbild-Tanzpaedagogik/index.html>.

3. Die Staatliche Ballettschule/Schule für Artistik Berlin – ein gespaltenes Bild

Die Berichte, die die Clearingstelle erreichten, vermittelten ein gespaltenes Bild an Erfahrungen mit der SBS/SfA. Alle Gespräche und unmittelbar an die Clearingstelle gerichteten Stellungnahmen von Schüler*innen, Eltern und Fachkräfte wurden im Hinblick auf ihre Grundstimmung ausgewertet. Das ergab folgendes Bild:

Abb. 2 Grundstimmung der Aussagen



In 57% der Gespräche und schriftlichen Stellungnahmen der Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern, die sich an die Clearingstelle gewandt hatten, war eine kritische Grundstimmung auszumachen, was auch damit zusammenhing, dass die Melder*innen über belastende Erlebnisse und Erfahrungen an der Schule berichteten.

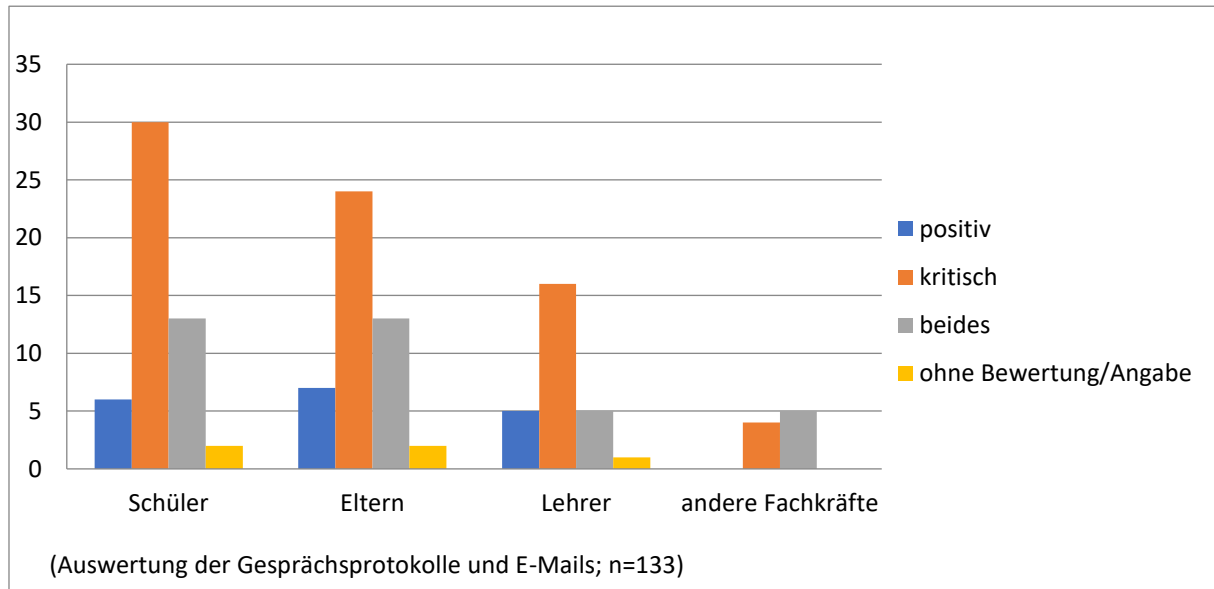
„Die Ausbildung einer klassischen Tänzerin ist alles andere als leicht und – ja - eine gewisse Härte und viel Disziplin sind ein Muss, um in dieser harten Branche erfolgreich zu werden. Und genau hier liegt in meinen Augen das Problem. Denn ich weiß, dass es ziemlich schwer ist, eine Balance zu finden zwischen hartem Training und fairen Bedingungen. Zu meiner Zeit an der Schule herrschte ein unfassbar strenger Ton, extreme Erschöpfung und Mobbing. Aus diesen Gründen habe ich die Ausbildung an der Schule auch nicht beendet, ich konnte einfach nicht mehr.“(M99)

„Leider musste ich miterleben, wie mit viel Drill und körperlichem Stress, (Schlägen etc.) im SBB-Ausbildungs-System die Tanz-Technik erarbeitet wird, aber kaum das persönliche Wohl und die künstlerische Entwicklung der Schüler gefördert und berücksichtigt wird.“ (M42)

*„Die jüngst veröffentlichten Artikel, bezüglich der Missstände an der Staatlichen Ballettschule Berlin, sprechen mir aus der Seele....wie viele andere Schüler*innen war ich Zeugin und Opfer von psychischer und/oder physischer Gewalt, die an der Staatlichen Ballettschule Berlin leider zum Alltag gehören. Verbale Angriffe,*

*Erniedrigungen vor anderen Mitschüler*innen, das Schmeißen von Schlüsseln oder Schuhen auf Schüler*innen, das Nichteinschreiten in Fällen von Essstörungen oder Selbstverletzungen stellen nur einen Teil der Beispiele bezüglich der Handlungen der Tanzpädagog*innen dar.“ (M6)*

Abb. 3 Grundstimmung der Aussage bei den Personengruppen



Demgegenüber standen Bekundungen uneingeschränkt positiver Erfahrungen an der Schule. Diese Stellungnahmen von Schüler*innen, Eltern und Lehrer*innen vermitteln Begeisterung über eine Schule mit vielen Möglichkeiten und Chancen der Förderung und kennzeichneten 13 % der Beiträge.

„Ich kann nur betonen, dass ich sehr stolz bin, die letzten neun Jahre an dieser Schule verbracht zu haben. In dieser Zeit bin ich zu der Persönlichkeit geworden, die ich heute bin. Natürlich gab es auch schwere Phasen, bei denen ich nicht mehr weiterwusste, aber das zieht eine anspruchsvolle Ausbildung wie diese mit sich. In den letzten Jahren konnte ich viel Bühnenerfahrung sammeln, die mit vielen schönen Erinnerungen verbunden sind. Auftritte aus unterschiedlichem Repertoire und an unterschiedlichen Orten haben mir mein Selbstbewusstsein und meine Selbstsicherheit verliehen. Die Arbeit mit mehreren berühmten Choreographen und Gastspiele, die wir erleben durften, können sich sogar professionelle Tänzer einiger Kompanien nur erträumen. ... Die Momente, die ich auf der Bühne verbracht habe, sind unbeschreiblich. Adrenalin strömt durch den Körper und die Freude, die man sich dadurch bereitet, gibt dem Körper eine Menge Kraft. Zusätzlich haben auch weitere Erfahrungen wie Wettbewerbe, Schulgalas und Kooperationen mit dem Staatsballett Berlin mich bereichert. „ (M24a)

„Die Beschwerden über die Auftritte im Ausland die uns „zugemutet werden“, da sie angeblich zu viel für uns junge Menschen sind, können wir nicht wirklich nachvollziehen. Wir wollen auf der Bühne stehen und Auftritte sind unsere Motivation und unser Ziel. Auf weltweiten Bühnen zu tanzen ist eine riesige Bereicherung für einen anzustrebenden Profitänzer.“ (M21a)

„Ich war gut informiert, bevor ich zu dieser Schule kam, dass meine Tage lang sein würden und dass ich wahrscheinlich in Europa bleiben und über die Feiertage tanzen müsste. Ich bin damit einverstanden, dass Tänzer keine freien Tage haben. Wir tanzen, was eine Kunstform ist, aber wir sind auch Spitzensportler. Das Tanzen an unseren freien Tagen ist der einzige Weg, um unsere Ziele zu erreichen und unseren Körper in Topform zu halten. ... Die Lehrer schieben mich an dem vorbei, was ich für möglich halte, und das macht diese Tanzschule zu einer Weltklasse-Tanzschule. Wenn ich in der Schule bin, fühle ich mich geistig und körperlich gedrängt, aber auch sehr gut aufgehoben. Dies ist der Ort, an dem ich sein möchte, um mein Ziel zu erreichen, Solotänzer in einer großen Kompanie zu werden. Bitte zögern Sie nicht, diesen Brief so zu verbreiten, wie Sie es für richtig halten.“ (M21 g)

Insgesamt 27% der Schüler*innen, Eltern und Fachkräften beschreiben sowohl positive als auch problematische Erfahrungen. Darunter sind auch etliche Berichte und Stellungnahmen ehemaliger Schüler*innen der Schule, die ihre Erfahrungen im Rückblick bewerten.

Viele nehmen eine pragmatische Haltung ein, beschreiben positive und negative Seiten nebeneinander oder mit der Bewertung, dass die positiven Seiten die problematischen Dinge aufwiegen würden. Bei einigen ist das mit einem fatalistischen Einschlag (z.T. an der Grenze zum Resignativen) verbunden, dass man das Negative eben in Kauf genommen habe. Andere haben zwar Problematisches wahrgenommen, waren aber davon selbst nicht betroffen bzw. haben persönlich positive Erfahrungen gemacht. Und es gibt Schüler*innen, die beschreiben, dass sie problematischen Erfahrungen ausgesetzt waren, dies aber im Nachhinein als Gewinn ansehen, weil sie dabei gelernt haben, mit Widrigkeiten umzugehen.

„Während meiner Schulzeit bin ich oft mit verschiedenen Lehrern aneinandergeraten, oft war ich mit deren Haltung gegenüber uns Schülern nicht einverstanden. Dadurch wurde ich oft nicht in Stücken besetzt, weshalb ich selbstständig arbeiten musste. Ich war kein Liebling der Lehrer. Aber genau das ist jetzt in der Berufswelt mein Vorteil. Wenn ich eins in der Schule gelernt habe, dann für mich selbst zu arbeiten ... Vorwürfe wie body shaming und Kritik an der Leitung sind berechtigt, da stimme ich zu Darüber hinaus wäre es gut, den Schülern ein positiveres Gefühl bezüglich des eigenen Körpers zu vermitteln, damit sie mit dem, was sie haben, gut arbeiten können.“ (M41)

„Die Schule ist staatlich, also kostenlos. Andere werdende Tänzer machen ihre Schulausbildung und gehen Abends nach der Ganztagschule noch an eine private Ballettschule (kostet viel Geld) um Tänzer/in zu werden. Auch diese Eleven haben dann einen 11 oder mehr Stundentag und das 6-7 Tage die Woche. Beschwert sich da jemand wegen zu langen Schultagen/zu wenig Erholungspausen? Und dennoch muss ich sagen, bin ich für alles dankbar, was ich an dieser Schule erfahren durfte.“ (M60)

„Alles, was im Zeitungsartikel "Die Zeit" stand, stimmt. Meine persönlichen Erfahrungen, der Ausgrenzung des Unterrichts, Nicht-Unterstützen der Pädagogen nach Verletzungspause, Erniedrigung durch falsche Motivation, schlecht machen der Engagements, verbale und körperliche Beleidigungen. All dies durfte auch ich erfahren. Als Kind, als Pubertierende, als heranwachsende Jugendliche. Aus den harten Zeiten

wurde ich stark, habe gelernt zu kämpfen, auf mich selbst zu hören, mir selber zu vertrauen, um schlussendlich meinen eigenen Weg zu gehen.“(M60)

Der angemessene Umgang mit Ambivalenz und Spaltung kann als eine wichtige Herausforderung bzw. Aufgabe bei der weiteren Entwicklung der Schule angesehen werden. Eine Polarisierung wurde durch die Krise vertieft. Andererseits trug die Krise dazu bei, lange schwelende, unbearbeitete Themen offenkundig werden zu lassen. Es wird auf gute Auseinandersetzung und Dialog ankommen, um die Polarisierungen zu überwinden und eine tragfähige Grundlage für die weitere Entwicklung der SBB/ SFA zu schaffen.

4. Gewichtige Anhaltspunkte der Gefährdung von Kindern und Jugendlichen

Gewichtige Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung ergeben sich aus der Kenntnis von Hinweisen und Informationen zu psychischer, physischer, sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche sowie zu körperlicher und emotionaler Vernachlässigung einschließlich des Unterlassens bzw. Versagens von Hilfe und Unterstützung.

Fachkräfte, die im beruflichen Alltag mit Kindern zu tun haben, haben bei „gewichtigen Anhaltspunkten“ einer Gefährdung Verantwortung wahrzunehmen und eine Verfahrens- und kriteriengestützte Bewertung bzw. Einschätzung aktuell und prognostisch vorzunehmen.

4.1. Beschreibung von gewichtigen Anhaltspunkten für Gefährdungen

Der Clearingstelle liegt eine Fülle von Berichten zu Verletzungen und Beschädigungen von Kindern und Jugendlichen vor. Die anvertrauten Daten und Personen, die berichtet haben, sind zu schützen. Eine Veröffentlichung der berichteten Situationen und Geschehnisse birgt die Gefahr, dass Berichtende identifiziert werden könnten. Die daraus folgende Belastung wäre Kindern und Jugendlichen nicht zumutbar. Deshalb wird in diesem Kapitel auf Schilderung konkreter Beispiele von Gefährdung des Kindeswohls verzichtet.

4.1.1. Psychische Gewalt

Psychische Gewalt wurde im Vergleich zu körperlicher oder sexualisierter Gewalt in ihren Folgen für die psychische Entwicklung von Kindern lange unterschätzt. Das lag zum einen an fehlender Klarheit hinsichtlich der Definition, aber auch an fehlenden Studien zu Langzeitfolgen dieser Gewaltform für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Inzwischen findet psychische Gewalt international und national in der Jugendhilfe, aber auch im medizinischen Bereich zunehmende Beachtung, vorkommende Häufigkeit und Intensität wird direkt mit Gefährdung des Kindeswohls in Verbindung gebracht. Eine Definition, die weite Verbreitung erfahren hat, charakterisiert psychische Gewalt als „wiederholte Verhaltensmuster erwachsener Beziehungspersonen oder Muster extremer Vorfälle, die Kindern zu verstehen geben, sie seien wertlos, voller Fehler, ungeliebt, ungewollt oder nur dazu nütze, die Bedürfnisse eines anderen Menschen zu erfüllen.“¹¹

Psychische Gewalt wurde von Schüler*innen, Eltern und auch Fachkräften für beide Schulen als am häufigsten vorkommende Gewaltform beschrieben.

¹¹ Kindler H. (2006). Was ist unter psychischer Misshandlung zu verstehen? In Kindler, H., Lillig, S., Blüml, H., Meysen T. und Werner, A. (Hg.). Handbuch Kindeswohlgefährdung nach 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: DJI e.V., Kap. 4.

Gespräche und E-Mails haben ein sehr differenziertes Bild psychischer Gewalt ¹² an den Schulen ergeben.

Es liegen Berichte vor zu:

- **Demütigungen verbunden mit Beleidigung**

Demütigungen sind nach Aussage der Schüler*innen und Eltern extreme Erniedrigungen verbunden mit Beleidigungen, Herabsetzen und Ausgrenzungen.

- **Bodyshaming**

Bodyshaming bezeichnet auf das äußere Erscheinungsbild oder den Körper bezogene Beschämungen zu Gewicht, Aussehen, Frisur u.a. Schüler*innen teilen sehr häufig Äußerungen zu diesen alltäglichen Beschämungen mit.

- **Beschimpfungen**

Beschimpfungen gehen laut Berichten der Schüler*innen, Eltern und Fachkräfte mit Anschreien und Benutzen ordinärer Schimpfworte einher.

- **Diskriminierung**

Diskriminierung greift die proklamierte Gleichwertigkeit aller Menschen ohne Unterschied nach ethnischer Zugehörigkeit, Hautfarbe, Geschlecht, sexueller Orientierung, Religion, Alter, Gesundheitszustand an und geht in den berichteten Situationen mit Beschämung, Beleidigungen, Beschimpfungen, Ausgrenzung einher, häufig begleitet von zynischen Bemerkungen.

- **Drohungen**

Die von Gesprächspartner*innen berichteten Drohungen sind oft mit extremem Druck verbunden und lösen z.T. heftige Angst vor angedeuteten oder benannten Konsequenzen aus.

- **Manipulative Doppelbotschaften**

Berichtet wurde über Vereinnahmen eines Schülers durch Lob und Zuwendung und andererseits Nichtachtung und „Fallenlassen“ von Kindern und Jugendlichen.

4.1.2. Physische Gewalt

Unter physischer Gewalt werden alle Handlungen gefasst, die einen Angriff auf körperliche Unversehrtheit darstellen. Berichtet wurde unter anderem über Schlagen auf ein Körperteil

¹² Die für die qualitative Beschreibung psychischer Gewalt herausgefilterten Erscheinungsformen ähneln jenen, die Brassard und Hardy (2002) vorschlagen. Sie unterscheiden verächtliches Zurückweisen (z.B. ständiges Herabsetzen, Beschämen, Kritisieren oder Demütigen eines Kindes), Ausnutzen und Korumpieren (z.B. ein Kind wird zu einem selbstzerstörerischen Handeln angehalten bzw. dieses Verhalten eines Kindes wird widerstandslos zugelassen), Terrorisieren (z.B. Kind wird durch ständige Drohung in einem Zustand der Angst gehalten), und Verweigerung emotionaler Responsivität (z.B. Signale des Kindes und seine Bedürfnisse nach emotionaler Zuwendung werden anhaltend und in ausgeprägter Form übersehen und nicht beantwortet). Vgl. Brassard, M.R., Hardy, D.B.: Psychische Misshandlung. In Helfer, M.E., Kempe, R.S., Krugman, R.D.(Hg.)(2002): Das misshandelte Kind. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

zu Trainingszwecken, gewaltsames Überdehnen, Werfen mit Gegenständen und das Miterleben von Gewalt gegen andere.

4.1.3. Emotionale Vernachlässigung

Emotionale Vernachlässigung ist eine inadäquate oder fehlende Fürsorge bzw. Zuwendung von Beziehungspersonen einem Kind bzw. einer/einem Jugendlichen gegenüber. Sie ist u.a. von einem wenig wertschätzenden sprachlichen Umgang, durch wenig Zuwendung, Respekt und Geborgenheit, mangelnde Wahrnehmung und Unterstützung des schulischen Lernens sowie mangelnde Förderung des Erwerbs sozialer Kompetenz geprägt ¹³.

Berichtet wurde besonders von einem Mangel an einfühlsamem Verhalten von Lehrkräften Kindern und Jugendlichen gegenüber sowie einem Mangel an Wärme und Zuwendung.

4.1.4. Verletzung der Fürsorge- und Aufsichtspflicht

In den Gesprächen und E-Mails wurde sehr häufig eine Verletzung der Fürsorge- und Aufsichtspflicht an beiden Schulen mitgeteilt, z.B.

- mangelnde gesundheitliche Fürsorge bei Krankheit und Verletzung, aber auch im Alltag der Schüler*innen
- mangelnde Grenzziehung bei zu häufigen Proben und Auftritten
- keine hilfreiche Unterstützung bei Störungen des Essverhaltens, Drogengebrauch, Lernbesonderheiten/Verhaltensauffälligkeiten wie LRS oder ADHS
- Mangel an Ansprache, Feinfühligkeit, emotionaler Wärme

4.1.5. Schädigung der Gesundheit

„Schädigung der Gesundheit“ wird neben psychischer Gewalt als häufig vorkommende Gefährdungsform benannt. Sie steht in engem Zusammenhang mit der Verletzung der Fürsorge- und Aufsichtspflicht. Berichtet wird über extreme Erschöpfung, Tanzen mit Verletzungen, mangelnde und zu späte medizinische Versorgung und unzureichende Versorgung mit Essen und Trinken während der Auftritte.

¹³ Vgl.: Hans Leitner (2017): Emotionale Vernachlässigung bei Kindern und Jugendlichen. Fachstelle Kinderschutz im Land Brandenburg

4.1.6. Sexualisierte Gewalt

Handlungen, die als sexualisierte Gewalt bezeichnet werden, weisen eine große Bandbreite auf. Diese Gewaltform beginnt bei sexuellen Grenzüberschreitungen wie verbaler Belästigung, voyeuristischem Taxieren des kindlichen/ jugendlichen Körpers und flüchtigen Berührungen des Genitalbereichs oder der Brust. Es geht um aktive oder passive Einbeziehung eines Kindes in sexualisiertes Verhalten ohne Körperkontakt (sexualisierte Sprache, anzügliche Bemerkungen, verbale sexuelle Belästigung) und sexuelle Übergriffe oder Gewalt (sexualisierte Berührungen und Handlungen). Sexualisierte Gewalt ist eine sexuelle Aktivität eines Erwachsenen mit Minderjährigen (unter Ausnutzung einer Macht- und Autoritätsposition), die gegen deren Willen erfolgt und der sie auf Grund ihres Entwicklungsstandes nicht wissentlich zustimmen können.¹⁴

Sie gefährdet und verletzt die körperliche und seelische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie ihre Unversehrtheit bzw. Autonomie.

Gesprächspartner*innen berichten das Vorkommen dieser Form von Gewalt an beiden Schulen, jedoch nicht in der Häufigkeit wie psychische Gewalt und Vernachlässigung der Fürsorge- und Aufsichtspflicht. Die Aussagen weisen auf Vorkommen unterschiedlich schädigender Formen sexueller Grenzüberschreitung und Gewalt hin.

4.2. Überblick über die von Schüler*innen, Eltern, Fachkräften benannten Anhaltspunkte für Gefährdungen

In den Gesprächen und schriftlichen Stellungnahmen wurden sehr differenziert Anhaltspunkte für die Gefährdung von Kindern und Jugendlichen benannt. Das Spektrum umfasste psychische, physische und sexualisierte Gewalt sowie Vernachlässigung¹⁵.

Da außer über bekannte „klassische“ Formen der Gefährdung von Kindern und Jugendlichen sehr häufig über Schädigungen der Gesundheit berichtet wurde, wurde diese Kategorie zusätzlich aufgenommen.¹⁶

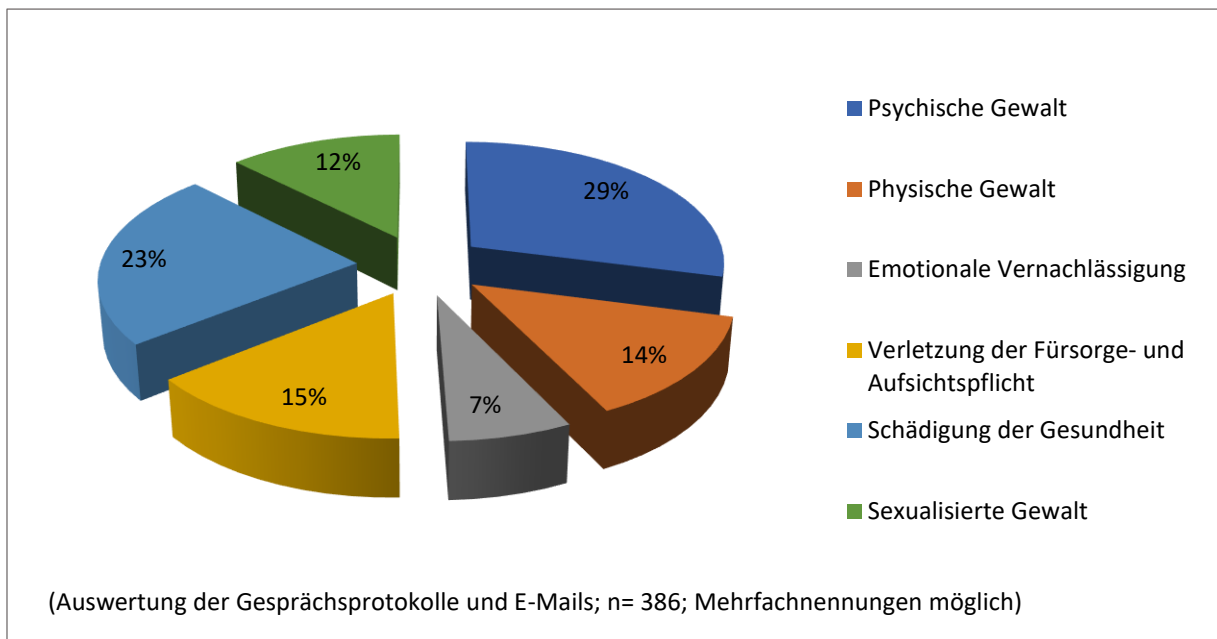
Berichtet wurde über alle Gewaltformen. Am häufigsten benannt wurden Erfahrungen psychischer und physischer Gewalt sowie gesundheitliche Schädigungen. Aber auch Verletzung von Fürsorge- und Aufsichtspflicht sowie sexualisierte Gewalt und sexuelle Grenzverletzungen und Vernachlässigung wurden berichtet. (vgl. Abb. 4)

¹⁴ Vgl.: <https://beauftragter-missbrauch.de/praevention/was-ist-sexueller-missbrauch>

¹⁵ Eine Begriffsklärung zu den Formen von Gewalt, zur Schädigung der Gesundheit und zu Vernachlässigung erfolgt im Abschnitt 4.2.

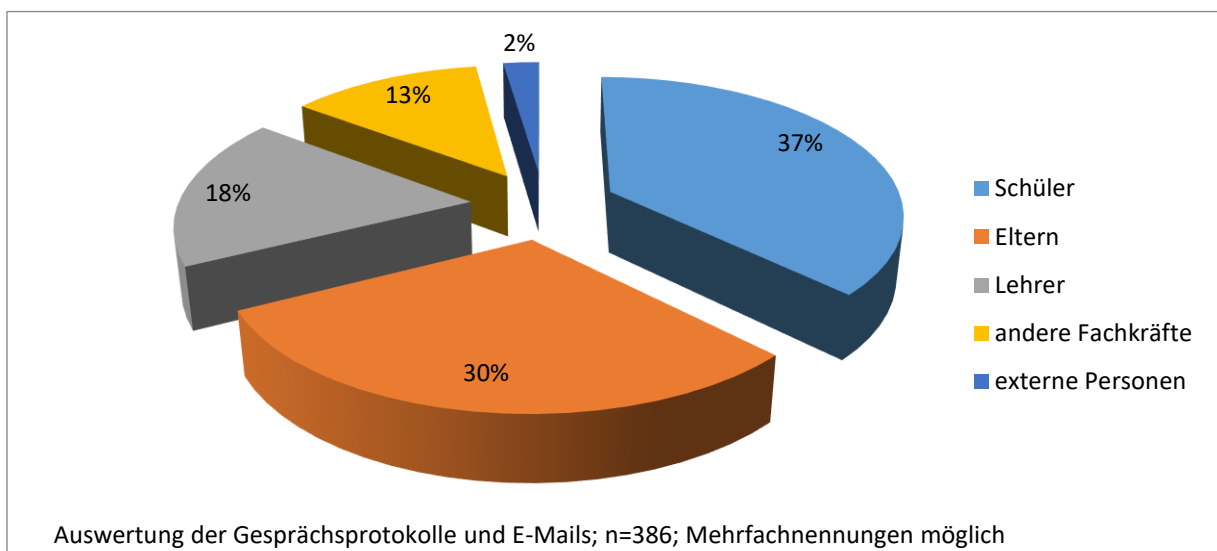
¹⁶ Diese Tatsache kann nicht wirklich überraschen, da an diesen Schulen mit „besonderer Prägung“ täglich intensiv u.a. mit Requisiten, die Sicherheitsvorkehrungen erforderlich machen, trainiert wird. Üblicherweise wird in der Jugendhilfe von „Vernachlässigung gesundheitlicher Fürsorge“ bei Kindern und Jugendlichen als Kriterium von Vernachlässigung gesprochen. Diese Kategorie deckt im Fall der SBS/SfA nur einen Teil der geschilderten Auffälligkeiten und Verletzungen ab.

Abbildung 4: Benannte Anhaltspunkte für Gefährdung



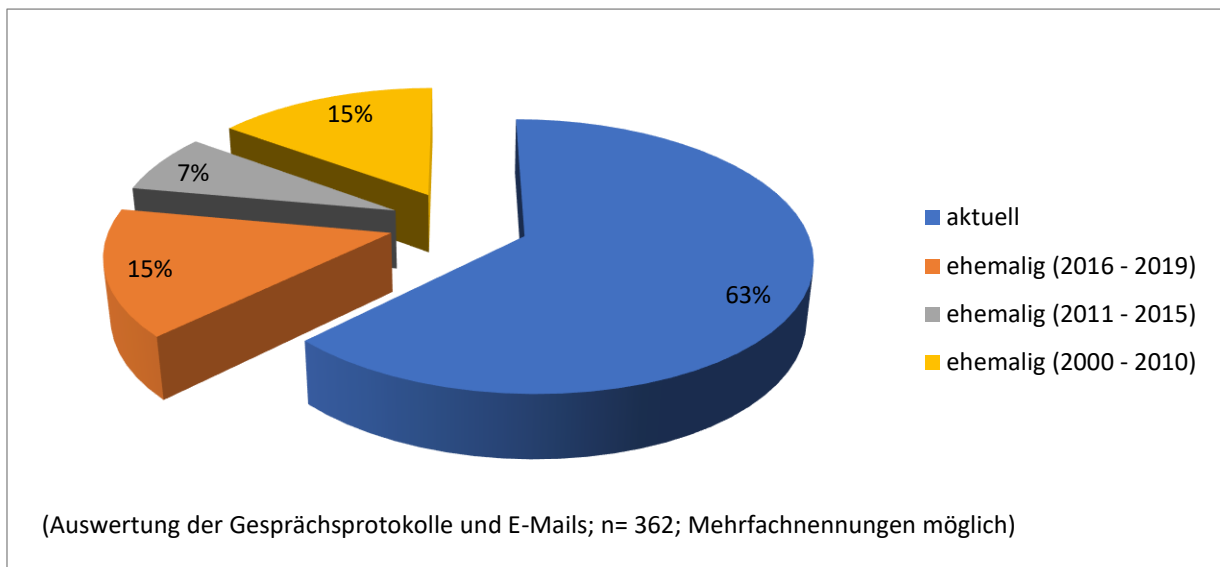
Die Anhaltspunkte für Gefährdungen wurden im Wesentlichen von Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften vorgetragen. Am häufigsten haben sich dazu Schüler*innen und Eltern geäußert. (vgl. Abb. 5)

Abbildung 5: Benannte Anhaltspunkte für Gefährdung nach Personengruppen



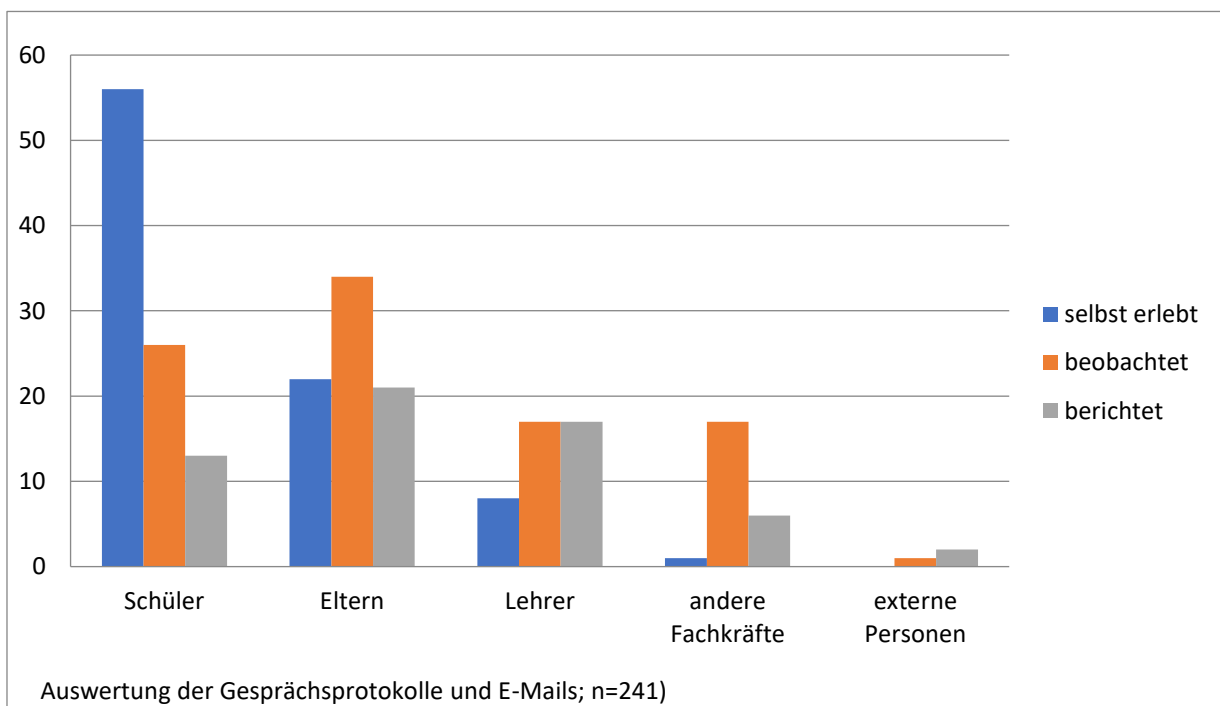
63% der Nennungen von Anhaltspunkten für Gefährdungen bezogen sich auf die aktuelle Situation. Auch über Vorkommnisse aus den Vorjahren wurde berichtet. (vgl. Abb. 6)

Abbildung 6: Anhaltspunkte für Gefährdung bezogen auf den Berichtszeitraum



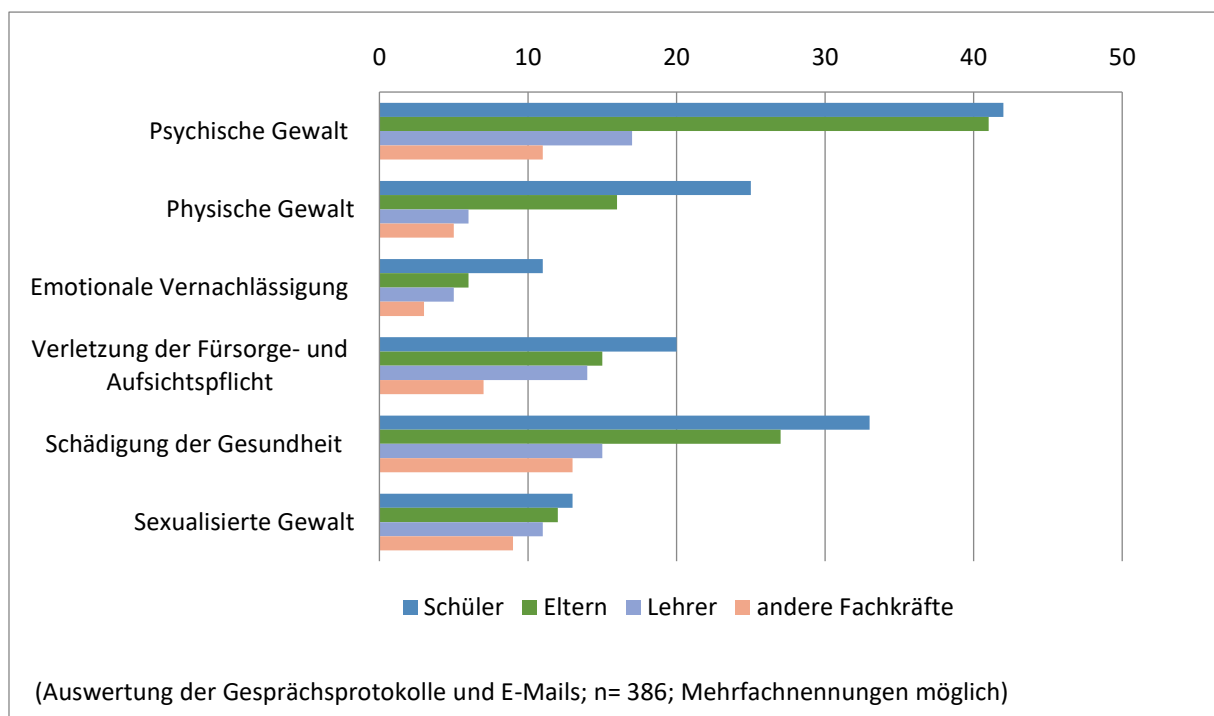
Die berichteten Vorkommnisse wurden von den Schüler*innen im Wesentlichen selbst erlebt bzw. beobachtet. Eltern berichteten über Erlebnisse ihrer Kinder. (vgl. Abb. 7)

Abb. 7: Art der Wahrnehmung von Gefährdung bezogen auf Personengruppen



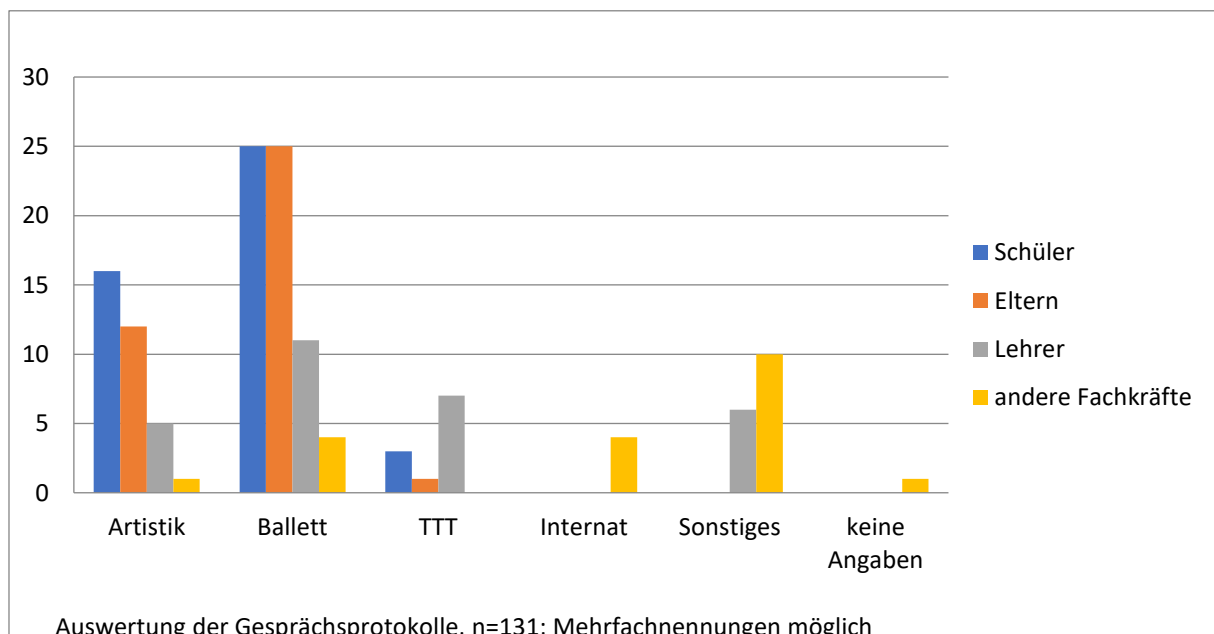
Am häufigsten äußerten sich sowohl Schüler*innen als auch Eltern zu psychischer Gewalt und Schädigung der Gesundheit. Schüler*innen äußerten sich außerdem häufig zu physischer Gewalt und zu Verletzung der Fürsorge- und Aufsichtspflicht. Fachkräfte benannten vorrangig Anhaltspunkte zu psychischer Gewalt und Schädigung der Gesundheit. (vgl. Abb. 8)

Abb. 8: Benannte Anhaltspunkte für Gefährdung nach Personengruppen



Die Berichte wurden im Wesentlichen von Schüler*innen und Eltern aus den Fachbereichen Ballett und Artistik abgegeben. (vgl. Abb. 9)

Abb. 9: Benannte Anhaltspunkte für Gefährdung nach Fachbereichen



4.3. Auswirkungen von Beschädigungen auf Kinder und Jugendliche

Schüler*innen der Schulen berichten in vielen Gesprächen über Folgen von Gewalt. Die berichteten Folgen beziehen sich auf z.T. massive Verhaltensauffälligkeiten, psychische Erkrankungen bis hin zu Suizidalität und unterstreichen z.T. den Schweregrad der Gefährdung. Sie bestehen aktuell und z.T. jahrelang. Schüler*innen spüren eine innere Wut über Ungerechtigkeit der Behandlung von sich selbst und von befreundeten Schüler*innen sowie Wut über empfundene Grenzverletzungen.

Studien zu Folgen psychischer Gewalt verweisen auf Zusammenhänge zwischen z.B. feindseliger Ablehnung und aggressivem Verhalten, zwischen Ablehnung und Suchtmittelgebrauch und stark negative Zusammenhänge zu Lebensfreude, Selbstvertrauen und Lebensfreude von Kindern. In Studien zu Folgen physischer Gewalt werden häufige Entgleisungen der Funktionsweise des Stresshormonsystems, neuropsychologische Schwierigkeiten der Kontrollsteuerung, Aufrechterhaltung einer ständigen inneren "Alarmbereitschaft" mit der Gefahr des Auftretens von Angststörungen und Depressionen erwähnt. Psychische Gewalt ist „Kern“ jeder Misshandlungsform.¹⁷

Schüler*innen und Eltern berichten über Langzeitfolgen erlebter Gewalt und Vernachlässigung an beiden Schulen, z.T. von schweren Erkrankungen wie Erschöpfungszuständen, Depressionen und Suchterkrankungen. Diese sind zwar nicht ursächlich auf Gewalt bzw. Vernachlässigung während der Zeit an der SBS/SfA zurückzuführen, Gewalt und Vernachlässigung könnte jedoch in einer Krisensituation den Ausbruch der Erkrankung befördert haben.

Ein schützender Faktor, um Verletzungen und Beschädigungen reflektieren und bearbeiten zu können, waren die vorrangigen Beziehungspersonen der Schüler*innen. Es gibt Berichte darüber, dass Beziehungspersonen (vorrangig Eltern, aber auch Fachkräfte an den Schulen), die unterstützend und offen waren, sehr wesentlich dazu beigetragen haben, dass Folgen der Verletzungen abgemindert werden konnten (z.B. bei Entscheidungsprozessen zum Verlassen der Schulen).

4.4. Zusammenfassende Einschätzung

Die Einschätzung der Gefährdung des Wohls von Kindern und Jugendlichen wird üblicherweise im Einzelfall mit Hilfe strukturierter Verfahren getroffen. Der Clearingstelle liegen konkrete Berichte von 267 Personen vor, die in Gesprächen und per E-Mail ihr Erleben mitgeteilt haben. Diese Datenbasis geht weit über den Einzelfall hinaus.

Die Häufigkeit, Intensität und Chronizität von psychischer, physischer, sexualisierter Gewalt, Vernachlässigung und gesundheitlichen Verletzungen lässt die Feststellung zu, dass es an der SBS und SfA Kindeswohlgefährdung mit zum Teil langfristigen und schwerwiegenden Folgen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gab.

¹⁷ Vgl. Kindler H. (2006). Was ist über die Folgen psychischer Misshandlungen von Kindern bekannt? und Was ist über die Folgen physischer Misshandlungen von Kindern bekannt? In Kindler, H., Lillig, S., Blüml, H., Meysen T. und Werner, A. (Hg.). Handbuch Kindeswohlgefährdung nach 1666 BGB und Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD). München: DJI e.V., Kap. 25 und 26.

Die Kindeswohlgefährdungen wurde begünstigt durch:

- die Angst der Schüler*innen, Hilfe für sich zu holen und als schwach bzw. nicht tauglich für den herausfordernden Beruf einer Tänzerin/eines Tänzers angesehen zu werden
- mangelndes Wissen über Hilfen, z.B. Beratungsstellen
- vergebliche Versuche von Eltern, mit Fachkräften ins Gespräch zu kommen, die grenzüberschreitend bzw. gewaltsam handelten
- wenig ausgeprägte Problemwahrnehmung und Veränderungsbereitschaft bzw. -fähigkeit dieser Fachkräfte
- Fehlen von strukturierten Verfahren zum Umgang von Leitungskräften mit gewichtigen Anhaltspunkten von Kindeswohlgefährdung
- Fachkräfte, die über die Nöte der Kinder und Jugendlichen informiert waren und nicht für eine Öffnung des Themas sorgten

5. Institutionelle Bedingungen als Kontexte von Gefährdung

5.1. Einleitung

Die Gesprächspartner*innen bzw. Mailschreiber*innen äußerten sich nicht nur zu konkret erlebten oder berichteten Vorkommnisse, die sie als Kindeswohlgefährdung bzw. als einen nicht akzeptablen Umgang mit Kindern und Jugendlichen empfunden haben. Sie schilderten auch vieles andere zu Abläufen, Regularien und institutionellen Bedingungen. Diese institutionellen Hintergründe stellen die Kontexte dar, die Gefährdungen begünstigen und ermöglichen.

Die folgende Übersicht zeigt an, wie oft sich Personen zu den institutionellen Themen geäußert haben.

Tab.1 Häufigkeit der Äußerungen einzelner Personengruppen zu institutionellen Themen
(Mehrfachnennungen möglich)

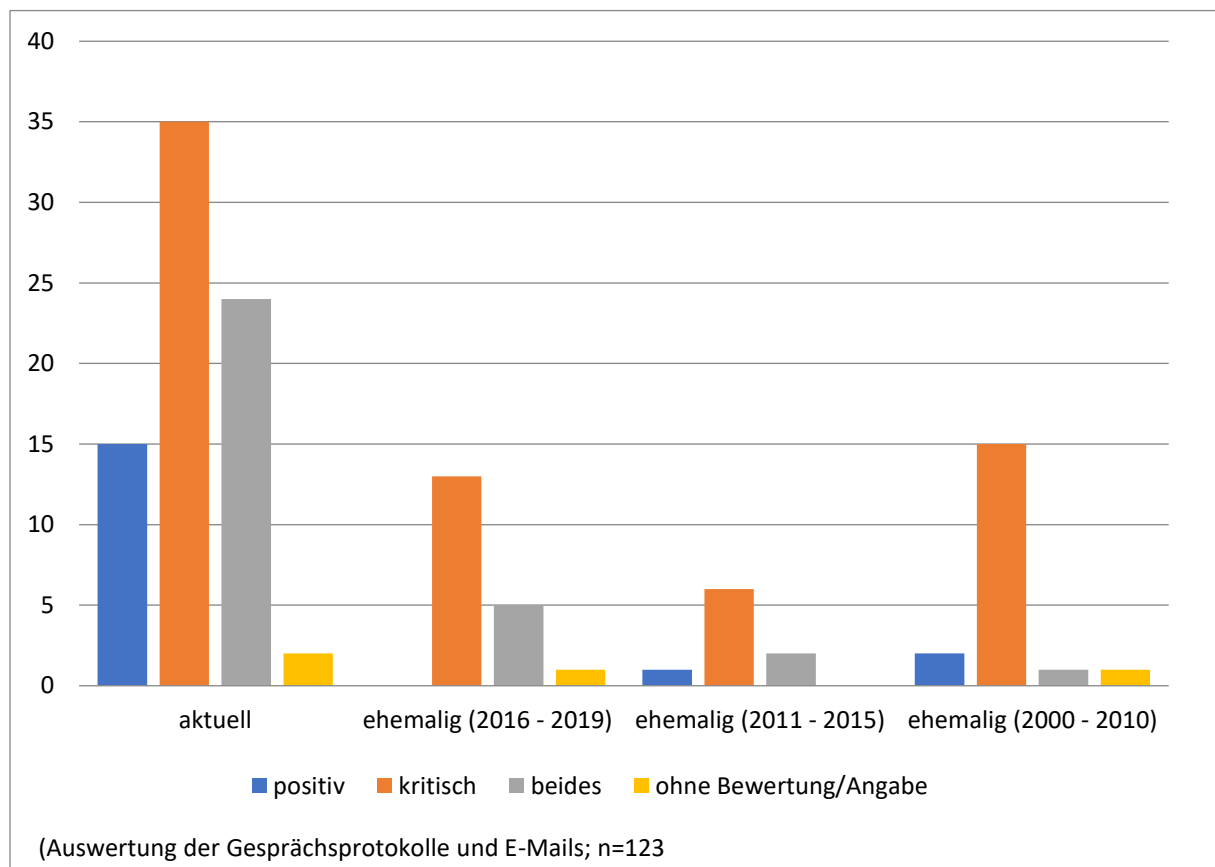
institutionellen Themen	Anzahl	Schüler	Eltern	Lehrer	andere Fachkräfte	externe Personen
Qualifikation / päd. Kompetenz	171	71	54	20	18	8
Führung / Leitungsverhalten	116	29	38	24	16	9
Bewertungskriterien	67	27	24	11	5	0
Auftritte und Engagements	93	42	28	11	7	5
Abschlüsse	61	34	14	6	3	4
Aufnahme / Abschulung	53	18	25	6	2	2
Beteiligung / Partizipation	102	27	43	20	11	1
Vorschläge / Anregungen	66	24	23	11	5	3
Gesamtnennungen	729	272	249	109	67	32

Ordnet man diese Aussagen und Informationen, zeigen sich historisch gewachsene Strukturen und Problemkonstellationen, die nicht nur für das Wohl der Kinder und Jugendlichen, sondern auch für das Erleben der Schulgemeinschaft beeinträchtigend waren. Bei Betrachtung dieser Muster über einen längeren Zeitraum, zeigen sich immer wieder die gleichen Problemkonstellationen an der Schule.

Die vorliegenden Zuschriften und Gesprächsprotokolle lassen über einen längeren Zeitraum die oben beschriebenen Vorkommnisse erkennen. Deutlich wird an Hand der Datenauswertung, dass die Konflikte aus jüngster Zeit sich nicht zum ersten Mal zeigen.

Die folgende Grafik verdeutlicht nach Auswertung der Gesprächsprotokolle und Berichte in E-Mails eine jahrelang vorhandene kritische Grundstimmung.

Abb. 10: Grundstimmung der Aussagen mit Zeitbezug



Die Äußerungen der Gesprächs- und Kontaktpersonen zu institutionellen Bedingungen und Abläufen im Schulalltag bezogen sich auf folgende Themenfelder:

- Führung und Leitung
- Beteiligung und Partizipation
- Qualifikation / pädagogisches Grundverständnis
- Bewertungskriterien für Leistung
- Aufnahmeverfahren und Abschulung
- Auftritte und Engagement
- Abschlüsse / Berufsqualifikation und Allgemeinbildung

Die wesentlichen Aussagen zu den einzelnen Themenfeldern sind im Folgenden zusammengefasst beschrieben.

5.2. Führung und Leitung

Das Berliner Schulgesetz benennt die Gesamtverantwortung der Schulleitung für die Schule, einschließlich der Verantwortung für den Schutz von Kindern und Jugendlichen. Der Schulleiter soll die Schulgemeinschaft fördern, die Qualität verbessern, kommunizieren und die Schüler*innen und Schüler sowie Eltern unterstützen. Außerdem hat er die Pflicht, auf einheitliche Bewertungsmaßstäbe hinzuweisen. (§ 69 SchulG des Landes Berlin).

Ein Großteil der Gesprächspartner*innen und derjenigen Personen, die sich per E-Mail geäußert haben, artikulieren deutlich, dass der Schulleiter sowie die gesamte Schulleitung diesem Anspruch nicht gerecht geworden sind.

Viele Gesprächspartner*innen sprechen von einem geschlossenen, zentralistisch geordneten Machtgefüge, ohne jegliche Transparenz.

Die Äußerungen zum Thema „Führung und Leitung“ beziehen sich auf:

Mangel an Wertschätzung und Respekt

Berichtet wurde darüber, dass

- Einladungen zur Sitzungen der Landesschülervertretung nicht weitergeleitet wurden
- Schülervertreter*innen bei einem Gespräch, zu dem der Schulleiter sie in sein Büro „zitiert“, die Begleitung durch eine Vertrauensperson untersagt wurde
- Schülervertreter*innen vom Schulleiter angedroht wurde, dass er sie aus ihrem Amt entlassen würde, wenn sie weiter offen ihre Meinung sagen
- Kritik der Eltern an Alltagssituationen und Wünsche nach Veränderungen und Reformen zurückgewiesen wurden (EN33)
- längere Zeit keine Gremiensitzungen stattfanden, wenn Kollegen*innen sich um Sitzungen bemühten, wurden diese Bemühungen lächerlich gemacht. Z.B: „Fühlst Du Dich als besserer Lehrer, wenn wir eine Sitzung machen?“
- wenn Sitzungen stattgefunden haben, wurden Protokolle verspätet vorgelegt; die Protokollschreiber*innen sollen diese Protokolle vor Veröffentlichung zur Abnahme vorlegen
- ein Mitglied der Leitung nach Veröffentlichung von Vorwürfen äußerte: „Denkt daran, ich bekomme immer einen Job, aber ihr könnt das vergessen.“

Die Kommunikationsformen werden von Schüler*innen, von Mitarbeiter*innen und von Eltern als diskriminierend, abwertend und drohend empfunden.

Fehlende Präsenz

Mitgeteilt wird, dass

- der Schulleiter über längere Zeiträume nicht gesehen wird und sich meistens von Schulleitungsmitgliedern vertreten lässt
- Eltern um Gesprächstermine bitten und keine erhalten, sie fallen aus bzw. werden auf unbestimmte Zeit verschoben
- fehlende Präsenz des künstlerischen Leiters mit der Anmerkung von Gesprächspartner*innen, ...“er hätte es nicht nötig, sich (zu bestimmten Themen) zu äußern“

Fehlende Übernahme von Verantwortung

- Gesprächspartner*innen äußern sich, dass Hinweise auf Kindeswohlgefährdung an der Schule ignoriert wurden, obwohl die Schulleitung davon Kenntnis hatte. (EN 6)
- In Berichten wird darauf hingewiesen, dass auch die Schulleitungsmitglieder persönlich Kindeswohlgefährdungen zu verantworten haben. (AK 35, EN 6)
- Die Frage an den Schulleiter, wie mit dem öffentlichen Vorwurf der sexuellen Gewalt umzugehen ist, der gegen ein Schulleitungsmitglied im Internet erhoben wurde, wurde nicht beantwortet. Stattdessen gab es ein Informationsschreiben zu „Verleumdung im Internet und Medienkriminalität“. (EN+AK24, M118)
- *„Schüler*innen kamen häufig unter Tränen in den Allgemeinbildungsunterricht, weil sie wieder aus dem KT-Training kamen und den teilweise mobbingartigen Zuständen durch die LehrerInnen ausgesetzt waren. Der Schulleiter wurde mehrfach im Rahmen der Dienstbesprechungen und Konferenzen der Allgemeinbildung darauf hingewiesen, reagierte aber jeweils dadurch, dass er die verschiedenen KollegInnen verbal angegriffen hat und oder mit Ironie reagierte. Irgendwie bekam man den Eindruck: Es ist nicht, was nicht sein darf...“. (M55)*

Nichtwahren von Grenzen

Berichtet wird, dass

- sich Kollegen*innen beschwerten, dass ihre Schulmails jeder Zeit von der Schulleitung gelesen werden, ohne dass sie darüber informiert wurden
- es vorgekommen ist, dass Eltern nach Gremiensitzungen, auf denen kritische Tagesordnungspunkte besprochen wurden, von Seiten der Schulleitungsmitglieder angerufen wurden, um zu klären, ob sie bei ihrer Meinung bleiben

„Die GEV dauerte bis nach 20 Uhr. Gegen 21 Uhr klingelte mein Handy... Der Anrufende hat mir zu verstehen gegeben, dass ich sehr informiert und engagiert gewirkt hätte in der GEV. Er hat mir erklärt, dass es um das Wohlergehen meines Kindes gehe und hat wortwörtlich gesagt, dass er ...viel Erfahrung hat und mir klar angedeutet, dass ich mit Kritik nicht an die Öffentlichkeit gehen soll. Solche Dinge würde man intern regeln und ich könnte jederzeit mit ihm darüber sprechen.“ (verkürztes Zitat M 66)

- Schüler*innen aufgefordert werden, Informationen über kritische Schüler*innen zusammenzutragen und an die Schulleitung weiterzugeben
- ein Kollege von Seiten der Schulleitung aufgefordert wurde, einen fingierten Beschwerdebrief über eine Kollegin zu schreiben

Vergabe von Privilegien

- Es liegen Berichte vor, dass Kolleginnen und Kollegen bevorzugt behandelt werden. Sie erhalten Vorteile u.a. bei der Gestaltung der Dienstpläne, bei der Berücksichtigung von Auslandsaufenthalten sowie bei der Auswahl von talentierten Schüler*innen für die eigene Klasse.
- Berichte zu Stellenbesetzungen weisen auf die vorrangige Berücksichtigung subjektiver Kriterien hin; sie werden als objektiv nicht nachvollziehbar bzw. intransparent beschrieben.

5.3. Partizipation und Transparenz

Äußerungen über mangelnde Beteiligung und fehlende Transparenz werden von vielen Gesprächspartner*innen und von Personen, die uns per E-Mail kontaktierten, gemacht. Sie sehen eine Gefahr, dass ohne Beteiligung und Transparenz Gefährdungen bzw. Grenzüberschreitungen unerkannt bleiben oder nicht thematisiert werden.

„Mitbestimmung ist nicht erwünscht“, so die Aussage einer Mutter, die noch nicht allzu lange Mitglied der Elternvertretung ist, aber mit dieser Kommentierung die Situation an der Schule aus Sicht vieler Mitglieder der Schulgemeinschaft beschreibt.

Konkret wird u.a. über folgendes berichtet:

Eingriff in die Selbstbestimmungsrechte der Gremien

- Zu Beginn der krisenhaft zugespitzten Situation forderte der Schulleiter die Schülervertreter*innen dazu auf, das Statement der Schülervertretung zurückzuziehen. Als die Vertreter*in dies verweigerten, drohte er ihnen mit Konsequenzen. Im Nachgang zu diesem Gespräch wurde der Druck auf die Schülervertretung von Seiten der Leitung, von Teilen des Kollegiums sowie von einigen Eltern massiv erhöht (M61).
- Mitgeteilt wurde, dass Schüler*innen und Schüler von Schulleitungsmitgliedern aufgefordert wurden, aktiv gegen ihre Interessensvertretung aufzutreten und mitzuteilen, wer von Schülerseite gegen die Schule agitieren würde.
- Ein*e Elternvertreter*in berichtet, dass die Eltern dem Schulleiter gegenüber begründen sollten, warum sie in der Krise eine Schulkonferenz haben wollten. Er sagte, dass er sich keine anonym geäußerten Probleme anhören wolle und eine Sitzung nicht notwendig sei (EN33).

Beteiligung wird abgewertet oder nicht zugelassen

- Ein Mitglied der Schulkonferenz berichtet, dass die Redebeiträge der Schülervertreter*innen in Gremiensitzungen immer übergangen wurden.

- Von einer Elternvertreterin wird mitgeteilt, dass eine Einladung der Schülervertreter*innen nicht gewünscht sei. Auffallend sei außerdem, dass Mitglieder der Schulleitung die Arbeitspapiere der Schüler*innen als lächerlich abtun und sie gar nicht besprochen werden müssten, weil sie Formfehler enthielten (EN33).
- Viele Kollegen*innen berichten, dass sie sich auf Leitungs- und Teamsitzungen ständig für kritische Fragen oder moderne konzeptionelle Ideen rechtfertigen mussten.
- Berichtet wird, dass Tagesordnungspunkte so verteilt werden, dass kritische Punkte bzw. Punkte, die eine Entscheidung verlangen, ans Ende der Sitzung gelegt werden. Da eine strenge zeitliche Terminierung vorgegeben wird, werden diese Punkte immer wieder verschoben.
- Eine Gruppe von Mitarbeiter*innen entwickelt 2015 ein Leitbild für beide Schulen. Das Leitbild wird nicht diskutiert und „verschwindet in einer Schublade“. (EN+AK7)

Fehlende Beteiligung führt zur Verunsicherung und Einschüchterung

- Eine noch ganz junge Schülerin erzählt, dass sie immer aufgefordert würden, sich kritisch zu äußern und Ideen und Vorschläge einzubringen. Aber wenn sie dies tun, würde dies direkt als belanglos abgetan (AK38).
- Viele Eltern sprechen und schreiben über ihre Verunsicherung, dass ihre Kinder ihnen untersagen bzw. sie eindringlich bitten würden, in allen schulischen Angelegenheiten nicht mit der Schulleitung oder ihren Lehrer*innen zu sprechen. Kinder und Jugendliche befürchten, dass dies negative Konsequenzen haben könnte (schlechtere Noten, keine Auftritte, Abschlusung) (EN 19), (AK31). Folglich entsteht Rückzug, Schweigen und Unzufriedenheit in der Rolle eines Elternvertreters.
- Lehrer*innen wurden in einer Konferenz beschimpft und angeschrien, sie würden das Schulklima vergiften. Ihnen wurde klargemacht, dass sie sich eine neue Schule suchen sollen (AK 47, M96).
- Berichtet wurde, dass Mitglieder der Betriebsgruppe und weitere Kollegen*innen vom Schulleiter und weiteren Schulleitungsmitgliedern aufgefordert wurden, ihre Unterschrift unter dem Statement der Betriebsgruppe zurückzuziehen.

Intransparenz durch mangelnde Information der Eltern

- Eltern weisen auf Informationsmängel zur schulischen Situation ihrer Kinder hin, insbesondere durch Schulleitung und Ballett- und Artistiklehrer*innen, kritisiert wird die zeitverzögerte Mitteilung von Verletzungen (AK28).
- Das Gleiche galt für die Verteilung von Anrechnungsstunden, die nicht Zweckgebunden verteilt wurden (M96).
- Ernährungsratschläge wurden nicht mit den Eltern abgesprochen, Eltern empfinden dies als Eingriff in das elterliche Sorgerecht (AK02).

Vorwürfe zu mangelnder Beteiligung nicht neu

Von Gesprächspartner*innen und in schriftlichen Berichten wird benannt, dass die publik gewordenen Vorwürfe an der Schule nicht erst im Jahr 2019/2020 aufgetaucht sind.

Aus der Clearingstelle vorliegenden Berichten und Dokumenten geht hervor, dass es bereits 2006/2007 Vorschläge zu konzeptionellen Veränderungen gab sowie erneut 2010 und 2014/2015. Aus den Berichten der Beteiligten geht hervor, dass alle Bemühungen an der bestehenden Situation in den Schulen etwas zu ändern, aufgrund des geschlossenen Systems folgenlos geblieben sind. (AK 46)

Teilweise haben Kollegen*innen die Schule verlassen, einige der Gesprächspartner*innen sprechen von „Entsorgung unliebsamer Kolleg*innen durch Versetzung an andere Schulen“.

5.4. Pädagogische Grundhaltung, Wertekodex, und Qualifikation

Viele der Äußerungen zum Hintergrund von Gefährdungen beziehen sich auf die pädagogische Ausrichtung der Schule. Das umfasst sowohl Fragen der pädagogischen und ethischen Grundhaltung als auch Fragen zu pädagogischen Konzepten und Methoden sowie zur pädagogischen Qualifikation der Mitarbeiter*innen. Folgende Problemstellungen wurden thematisiert.

Grundverständnis der Methodik in der Ballett- und Artistikausbildung

Das pädagogische Konzept der Ausbildung der Ballett- und Artistikausbildung wird unterschiedlich bewertet. Die Frage ist, inwieweit das Ausbildungskonzept an der Schule beiträgt zu einer möglichen Überschreitung von Gefährdungsschwellen.

Die Schulleitung, eine Gruppe von Mitarbeiter*innen und Teile der Elternschaft befürworten und unterstützen das traditionelle Ausbildungskonzept der Schule, zu dem nach ihrer Meinung auch Disziplin, Härte, körperliche Grenzüberschreitungen, Selbstaufgabe, Drill und ausbildungsbedingte Verletzungen gehören. Nur so könne die Ausbildung zu einem/einer erfolgreichen Tänzer / Tänzerin bzw. Artisten/Artistin gelingen.

Die überwiegende Zahl der Gesprächspartner*innen ist zwar von den Inhalten und Zielen der SBS/SfA überzeugt, legt aber Wert auf eine differenziertere Betrachtung. Aus ihrer Sicht müsse sich die Schule Gedanken über Förderkonzepte und kindliche Entwicklung machen. Ein Schulalltag, an dem die Kinder täglich dem Gefühl eines möglichen Scheiterns ausgesetzt werden, halten sie für nicht vertretbar.

Werterahmen und pädagogisches Selbstverständnis

Als zentrales Problem beschreiben viele Berichtende ein unzureichendes pädagogisches Selbstverständnis und einen fehlenden klaren ethischen Werterahmen der Schule. Dies ist ein Einfallstor für die häufig beschriebene mangelnde Wertschätzung an der Schule, für pädagogisch fragwürdige Methoden und auch für Grenzüberschreitungen.

Häufig beschrieben wird mangelnde Wertschätzung von Schüler*innen:

- Eine Mutter beschreibt ihr Grundgefühl an der Schule mit den Worten: „*Es geht an der Schule um eine allgemein fehlende Wertschätzung*“ (AK50).
- Kinder werden nicht gestärkt, indem man sie lobt und ihnen Lernfortschritte bestätigt und z.B. im Ballettsaal reihum alle mal an der Mittelstange üben lässt (M31)
- Es wird berichtet, dass ein Schulleitungsmitglied von Kindern als „Material, das aussortiert werden muss“ spricht.
- Nachlässiger und unreflektierter Umgang mit diskriminierenden Äußerungen und Abwertungen gegenüber Kindern und Jugendlichen (AK 28; EN+AK33).
- Es wird geschildert, dass Schüler*innen und Schüler motiviert werden sollen, in dem man von Anfang an den Konkurrenzdruck hochhält. „*Methoden sind die Bloßstellung, das Schlechtreden, das Vorführen*“.

Mangelnde Wertschätzung und fehlendes kooperatives Klima sind auch Themen unter den Kolleg*innen:

- Lehrer*innen sind untereinander im (fachlichen) Konflikt. Jeder Lehrer, jede Lehrerin macht, was er bzw. sie für richtig hält. (EN+AK20)
- Qualifizierte Kollegen*innen werden diffamiert und dazu aufgefordert, die Schule doch besser wieder zu verlassen. Ihre Kenntnisse werden nicht wertgeschätzt, sondern als Bedrohung empfunden (AK21).

Umgang mit dem Erziehungsauftrag der Schule

Ebenfalls unklar zu sein scheinen das Verständnis und der Umgang der Schule mit ihrem Erziehungsauftrag. Fehlende persönliche Förderung und Unterstützung der Kinder begünstigt Hilflosigkeit und Rückzug und führt dazu, dass Kinder sich nicht wahrgenommen fühlen und sich mit Problemen nicht anvertrauen.

- Ballett- und Artistiklehrer*innen sind nicht bereit, mit anvertrauten Problemen und Sorgen der Kinder umzugehen. Anvertraute Probleme sehen sie für sich als Angriff und „strafen“ das Kind mit Nichtbeachtung oder Ironie. (AK38)
- Über Probleme redet man nicht. Eltern befürchten und wissen aus Erfahrung, dass sich dies negativ für die Kinder auswirkt. (EN+AK32)
- Eltern, deren Kinder eine besondere pädagogische Begleitung und/oder Unterstützung benötigen (Kind zeigte Drogen- oder Alkoholprobleme, LRS/ADHS-Symptomatik) finden in der Schule nicht nur keine Unterstützung, sondern müssen befürchten, dass ihr Kind die Schule verlassen muss. Ausnahmen wurden gemacht, wenn das Kind ein Supertalent ist. Dann wurde gesagt: „Er tanzt doch so schön“. (AK24; AK46; AK22; AK47).

Qualifikation der Trainer*innen

Viele Berichte kritisieren die fehlenden pädagogischen Qualifikationen der Trainer*innen. Es werden erhebliche Defizite im methodischen und didaktischen Bereich wahrgenommen.

- Ein ehemaliger Schüler schreibt hierzu:
„Didaktisch... nun ja, wir wurden eben nicht von Pädagogen ausgebildet, sondern von Menschen, die selbst Tänzer waren, aber nicht geschult waren im Umgang mit jungen Heranwachsenden. Viele haben gelitten und tun es heute noch...nun ja.“ (M15)
- Schüler*innen werden auf Körperteile geschlagen, um Leistung zu erzwingen.
„Hier wurde mit viel Drill und körperlichem – Stress (Schlägen etc.) im SBB Ausbildungssystem die Tanz-Technik erarbeitet, aber kaum das persönliche Wohl und die künstlerische Entwicklung der Schüler gefördert und berücksichtigt.“ (M42).
- Schüler*innen werden orientierungslos, weil sie an einem Tag hoch gelobt und am anderen Tag „runter gezogen werden“.
- Trainer*innen kennen die Requisiten nicht, an denen sie ausbilden sollen. Sie haben keine Kenntnisse von Sicherheitsmaßnahmen und Hilfestellungen. (AK49; EN+AK20; EN+AK35).

5.5. Bewertungskriterien für Leistungen

Leistungsbewertungen, Beurteilungen und Schulnoten sind elementarer Bestandteil in jeder Schule. Grundsätzlich zeigen die Erfahrungen in allen Schulen und Schulformen, dass es immer zufriedene und gleichzeitig unzufriedene Schüler*innen und Eltern gibt, da sie mit den Beurteilungen der Lehrer*innen nicht übereinstimmen.

Die Berichte zur Situation an der SBS problematisieren jedoch grundsätzlicher die Frage nach Transparenz und Bewertungskriterien in den Abteilungen Ballett und Artistik. Das ist vor allem deswegen von Bedeutung, weil diese Leistungsbewertung maßgeblich für den Verbleib an der Schule ist. Zu diesem Thema Geäußertes bezieht sich auf Fragen der Transparenz und Kriterien der Bewertung in den Abteilungen Ballett und Artistik.

Folgendes wird hierzu vorgetragen:

Unklarheit hinsichtlich der Kriterien in der Notenvergabe

- Schüler*innen, Absolvent*innen und Eltern berichten davon, dass es in beiden Abteilungen keine nachvollziehbaren Leistungskriterien gibt. (AK17)
*Die Kriterien der Prüfungsnoten kennen Schüler*innen überhaupt nicht. Entscheidend für den Erfolg ist der Lehrer oder die Lehrerin... (EN+AK19). Offensichtlich hat jede*r Trainer*in eigene Bewertungskriterien (EN69).*

- Bewertung des/der gleichen Schüler*in durch verschiedene Lehrer*innen. Die/der eine sagt, dass die Leistung gar nicht ausreicht, die/der andere spricht von großer Begabung (EN+AK16.1).
- Kritisiert wird ebenso, dass Lehrer*innen ihre Schüler*innen besser bewerten als die Schüler*innen von Kolleg*innen, der Unterschied ist beträchtlich, teilweise bis zu vier Noten (EN+AK 36) (AK49) (AK11).
- Ein Schüler beschreibt, dass die Notenvergabe damit zu tun hat, wie „umgänglich“ jemand war. (EN59)
- Ein anderes Mädchen berichtet, wie sie zwischen ein Lehrerpaar geriet. Die eine Person sagte ihr, sie sei ungeeignet, die andere Person sagte, dass sie diese Beurteilung überhaupt nicht verstehen könne, die Schülerin sei doch sehr begabt. (EN73)

Unklarheit bei der individuellen Formulierung von Lernzielen

- In den LEK's wird Verbesserungswürdiges nicht benannt und den Noten fehlt dementsprechend die Transparenz. (EN+AK35) (EN+AK17) (AK02).
- Nach Ansicht eines Absolventen ist es schwierig, wenn eine Trainerin/ein Trainer ohne Erfahrung in der Handhabung eines besonderen Requisites und ohne es selbst zu beherrschen fachliche Hinweise zur Leistungsentwicklung (auch in Sicherheitsfragen) gibt. (EN59)

Notenvergabe als intransparentes Druck- und Auslesekriterium

Alle Schüler*innen wissen und müssen akzeptieren, dass die Note fünf gleichbedeutend ist mit dem Verlassen der Schule. Umso schwerwiegender sind dann Intransparenz und Fehlen von Leistungskriterien. Hierdurch entstehen bei den Schüler*innen ambivalente Gefühle von Abhängigkeit und Scheitern. Diese Ambivalenz – ob bewusst oder unbewusst erzeugt – führt zu einer tiefen Verunsicherung verbunden mit einem Gefühl von massivem inneren Stress. Der einzige Ausweg aus dieser zwanghaften Situation wird darin gesehen, sich anzupassen, nicht aufzufallen und sich unterzuordnen, um nicht der Schule verwiesen zu werden.

- Ein Leitungsmitglied hat die Vornoten von bestimmten Kolleginnen nicht akzeptiert. Er sei dann abwertend; hebt und senkt den Daumen. (EN+AK32) (EN17). Ein Aspekt im Kontext der Notenvergabe ist die Rolle, die die Kollegen*innen im engen Kreis um die Schulleitung und die Schulleitungsmitglieder selber spielen.
- Ein*e Gesprächspartner*in weist auf eine Geschlechterdiskriminierung hin. Laut deren Aussage werden Jungs immer durchgewinkt, während Mädchen schnell aussortiert werden. (AK27).

5.6. Aufnahme und „Abschulung“

In jedem Jahr übersteigt die Zahl der Bewerber*innen die zur Verfügung stehenden Plätze an der SBS/SfA. Die Vergabe erfolgt über ein geregeltes Auswahlverfahren, welches sowohl die medizinisch/physiologische als auch die sportlich/kreative Eignung prüft. Die Eltern werden zu diesem Zeitpunkt schon davon in Kenntnis gesetzt, dass ihr Kind u.U. trotz bestandener Aufnahmeprüfung die Schule wieder verlassen muß, falls die geforderten Leistungen nicht erfüllt werden.

Unterschiedliche Erwartungen

Die Kinder (und häufig auch die Eltern) haben den Traum von einer tänzerischen oder artistischen Karriere, wissen aber noch nicht, was sie konkret erwartet. Ganz anders ist die Sichtweise der Pädagogen. Sie erwarten von neun- bis zehnjährigen Kindern die Einsicht, dass sie sich für eine Berufsausbildung entschieden haben, die Disziplin und Härte verlangt, die Schmerzen und körperliche Verletzungen mit sich bringt. Schließlich hätten sie sich diesen Beruf ausgesucht, in dem man nur erfolgreich sein kann, wenn man sich anpasst.

Der Druck und die Angst, im Tanz-/Artistikfach nicht zu bestehen, und die Schule verlassen zu müssen, ist bei den Kindern und Jugendlichen groß. Das „Scheitern“ betrifft dabei die Kinder und Jugendlichen, über die Verantwortung der Lehrer*innen und Trainer*innen für ein Gelingen wird wenig gesagt.

Dieser Kontext ist förderlich im Hinblick auf Überschreiten und Missachten von Grenzen und Inkaufnahme von Gefährdungen.

Unklare Kriterien und Irritationen bei der Aufnahme

Bezüglich der Aufnahme an der Schule beschäftigt viele die Frage nach den fachlichen Bewertungskriterien, die unklar scheinen (EN59).

- Eltern erhalten kein konkretes Feedback über den Ablauf und das Ergebnis der Aufnahmeprüfung. So wurde ihnen zwar mitgeteilt, dass ihre Tochter mehr dehnen müsse und dass sie eigentlich zu groß sei, aber dennoch bestanden hätte (EN48).
- Bei einer Aufnahmeprüfung haben sich mehrere Expert*innen dagegen ausgesprochen, ein Kind aufzunehmen, bevor nicht mit den Eltern über die bestehenden Bedenken bezüglich der körperlichen Voraussetzungen des Kindes gesprochen worden sei. Ein Schulleitungsmitglied entschied, dass dieses Thema nicht mit den Eltern besprochen und dass das Kind aufgenommen wird. ((EN+AK25.2) (EN62).
- Eltern äußern die Vermutung, dass die Kriterien für eine Aufnahme sehr weit gefasst sind und nicht die Qualität sondern die Quantität der Maßstab sei.

*„Die Eignungsprüfung wird ganz klar dazu benutzt, mindestens zwei Klassen aufzufüllen. Bei der Eignungsprüfung meiner Tochter konnte sogar ich als Laie das erkennen, andere Eltern ebenfalls. Die Klasse startete dann mit 13 Schüler*innen. Bereits nach dem ersten Jahr mussten vier gehen wegen offenkundig zu schlechter tänzerischer Leistungen.“ (M97)*

„Anfangs geht es ums Auffüllen, damit der Schulbetrieb möglich wird, dann wird ausgesiebt. Die Aufnahmekriterien sind nicht transparent“ (EN+AK7,17) (EN19).

„Die Aufnahme unserer Tochter erfolgte wohl nur aus Planungsgründen“ (M122)

„Damit sich etwas ändert, wäre es aus meiner Sicht besser, wenn die Aufnahmekriterien für die Schule geändert werden. ...es sollten nur die Kinder genommen werden, die körperlich...geeignet sind. Meine Tochter wurde im Mai als geeignet bezeichnet und Anfang September, mit nur neun Jahren, auf einmal als ungeeignet. Da war sie erst zwei Wochen in der Schule gewesen. (M5)

Unklarheit zum Hintergrund des Verlassens der Schule

Die Zahlen deuten darauf hin, dass viele Kinder die Schule schnell wieder verlassen müssen. Für die Schüler*innen sind besonders die ersten beiden Jahre nicht einfach.

Eltern und Schüler*innen bezweifeln, dass es am Leistungsvermögen der Kinder liegt, wenn sie gehen müssen, sondern dass andere Gründe dabei eine Rolle spielen.

Geäußert wird:

- Es gibt keine Konzepte, was wie und wann im ersten Ausbildungsjahr vermittelt und unterrichtet werden soll. (EN+AK31)
- Kriterium für einen Verbleib an der Schule scheint zu sein, ob der oder die Lehrerin die Schülerin, den Schüler mag oder nicht. (EN19)
- Eine Mutter beschreibt, dass ihre Tochter im ersten Jahr ihr Unbeschwertheit verloren und große Angst vor „Aussiebung“ hatte. (AK01)
- Das besondere Talente in der Folgezeit von außen angeworben werden.

Das Verlassen der Schule, das auch als „Abschulung“ bezeichnet wird, ist für viele intransparent.

- Eltern berichten, dass sie von der Mitteilung, dass ihr Kind die Schule verlassen muss „weil ihr Kind plötzlich eine schlechtere Note erhalten hat“, häufig überrascht wurden und es für sie schwierig wurde, eine adäquate andere Schule zu finden.
- Eine Mutter beschreibt, dass ihre Tochter „mehr oder weniger aus der Schule verjagt worden sei“ (M5).
- Kinder, obwohl hoch talentiert und mit vielen Auftritten bedacht, wurden von heute auf morgen „abgeschoben“, wenn sie aus körperlichen oder gesundheitlichen Gründen nicht mehr weitermachen konnten. (M110)

Gestaltung der Verabschiedung von der Schule

Thematisiert werden auch der Umgang mit Anerkennung und Würdigung der Schüler*innen bei der Gestaltung des Abschlusses und ihrer Verabschiedung von der Schule.

- *„Die Schule handelte, als sei ihr das Wohlergehen unserer Tochter völlig egal, und das war es ja wohl auch, unsere Tochter war ja schon „aussortiert“ und für die Zukunft der Schule so irrelevant.“ (M122)*
- Selbst in kurzen Übergangs-/Abschlusszeiten wurden die Kinder noch kritisiert, u.a. für ihr Essverhalten (M114).
- Eine internationale Schülerin, die ebenfalls die Schule verlassen musste, war verzweifelt, als sie erfuhr, dass ihre ehemaligen Klassenkameradinnen sofort aufgefordert wurden, sie aus der WhatsApp – Gruppe zu löschen (EN76), (M2).
- Kritisiert wird der Laufzettel, mit dem sich Kinder von allen Lehrer*innen und allen schulinternen Einrichtungen eine Unterschrift abholen müssen, um zu dokumentieren, dass sie alles ordnungsgemäß erfüllt haben.

*„Ganz schlimm ist für die Schüler*innen, die die Schule verlassen müssen, am Ende noch der Verpflichtung nachzukommen, von allen sie unterrichtenden Lehrern, einzeln, eine Unterschrift zu erbitten, um sich „abzumelden“.“(M114)*

„Wir wären Ihnen sehr dankbar, wenn...nicht mit dem „rosa Zettel“ überall „Auf Wiedersehen“ sagen muss!“ (M80)

5.7. Bühnenauftritte und Engagements

Auftrag und Selbstverständnis der SBS/SfA ist es, junge Menschen zu professionellen Balletttänzern und -tänzerinnen bzw. zu Artistinnen und Artisten auszubilden. Zum festen Bestandteil der Ausbildung gehört eine regelmäßige Bühnenpräsenz. Nur so können wichtige und unverzichtbare Erfahrungen für den späteren Beruf vermittelt werden.

Alle Schüler*innen an der Schule trainieren täglich dafür, auf der Bühne stehen zu können. Verständlich ist die Enttäuschung, bei der Auswahl für einen Auftritt nicht berücksichtigt zu werden. Art und Umfang der Einbeziehung und Auswahl bei Auftritten spielen eine wichtige Rolle im Selbsterleben und für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Auch hier besteht ein institutioneller Hintergrund für mögliche Überschreitung von Belastungsgrenzen.

Begeisterung für Auftritte aus Schüler*innen-Sicht

Auftritte und Engagements gehören zu den zentralen Erfahrungen an der Schule und sind ein Highlight für alle Schüler*innen. Viele berichten von den tollen Erlebnissen bei Auftritten, wie (z.B. im Friedrichstadt Palast (AK01) und von bewegenden Glücksgefühlen auf der Bühne. (EN+AK17).

„Die Möglichkeit, an mehreren Aufführungen des Staatsballetts Berlin teilnehmen zu können, hat mich in Bezug auf die Welt des Tanzes entdeckt und reifen lassen.... Trotz der zusätzlichen Anstrengungen,..., ist die Möglichkeit, so viel wie möglich auf die Bühne zu treten für mich die beste Belohnung für all die Mühe, die ich auf mich genommen habe.“(M112)

Eine junge Schülerin beschreibt: *„Kinder machen die Auftritte sehr gerne, aber es ist auch sehr anstrengend. Jedoch sind alle traurig, wenn ein Auftritt abgesagt wird. Am liebsten würden wir alle jeden Tag auf der Bühne stehen.“* Doch sie gibt mit ihren 12 Jahren schon zu bedenken: *„Allerdings brauchen die Kinder dann mehr Zeit am nächsten Morgen, denn Pausen machen die Kinder stark, weil sie dann mehr Kraft haben.“* (AK38)

Damit spricht diese Schülerin ein Thema an, das der positiven Bedeutung, die die Praxis der Bühnenauftritte gegenübersteht.

Überlastung durch Auftritte

Viele Mitarbeiter*innen und Eltern aber auch Schüler*innen sind der Auffassung, dass die Tage für die Kinder zu lang sind, sie sich müde und fertig fühlen.

- Deutlich kritisieren Mitarbeiter*innen den Umgang der Mitarbeiter*innen der deutschen Oper mit den Ballettschüler*innen. (AK39) (AK08).
- Eine Mutter beschwert sich darüber, dass ihr Sohn in elf von sechzehn Aufführungen eingesetzt wurde (AK13)
- eine Schülerin betont, dass die Auftritt- Zeiten sehr stressig seien. (EN+AK15)
- Eltern kritisieren, dass die häufigen Auftritte darüber hinaus nicht mit dem Jugendarbeitsschutzgesetz im Einklang stehen. (AK20)
- Ein Lehrer: *„Was die im Raum stehenden Vorwürfe angeht, kann ich sagen, dass auch ich den Eindruck hatte, dass die Schüler*innen und Schüler oft überlastet und erschöpft in den allgemeinbildenden Unterricht kamen und mitunter bis spät in der Nacht Auftritte hatten. Besonders talentierte Schüler*innen wurden mitunter regelrecht „verheizt“...“* (M55)
- Ähnlich äußern sich Eltern: *„Dass Kinder bereits frühzeitig Bühnenerfahrung sammeln, ist auf jeden Fall sinnvoll....Aber es muss irgendeine Instanz geben, die...wirklich auf das Maß achtet. Es muss...die Möglichkeit geben, von Auftritten zurückzutreten, ohne Angst vor einer zukünftigen Benachteiligung.“* (M72)

Es wird die Einschätzung vertreten, dass die Belastungen der Kinder seit Gründung des Landesjugendballetts deutlich zugenommen haben und es seitdem zu viele Auftritte gibt (M73). Im Jahr 2019 habe es gefühlt an jedem Tag einen Auftritt gegeben. (AK39). Selbst die Profis im Staatsballett hätten weniger Auftritte als die Schüler*innen... (AK35)

Kriterien für die Vergabe von Auftritten

Ein bedeutsames Thema ist die Vergabe von Auftritten. Hier wird angemerkt, dass es an der Schule keine nachvollziehbaren Kriterien gibt, wann welches Kind auftreten kann. (EN+AK6). Die Frage inwieweit die Ausbildung aller oder die Förderung der Besten an der Schule im Vordergrund sei, steht dabei im Raum.

Intransparenz bei der Einteilung von Auftritten führt zu Konkurrenz, Neid und Verunsicherung derer, die sich zurückgesetzt sehen. Es kommt zu Isolation und individuellem Rückzug statt zur Förderung von Gemeinschaftlichkeit. Dies wird auf unterschiedlichen Ebenen beschrieben.

- Aus Berichten geht hervor, dass es nicht nachvollziehbar ist, dass Schüler*innen an einer Schule ausgebildet werden und ihnen gleichzeitig ein zentraler Ausbildungsinhalt, die Bühnenpräsenz, verweigert wird, andere Kinder aber in mehreren Stücken parallel eingesetzt werden. (EN52)
- Eine Absolventin berichtet, dass sie immer nur als Ersatz eingeteilt wurde und sie somit keine Auftrittsmöglichkeiten erhielt. Für sich hat sie daraus geschlossen, dass sie keine Balletttänzerin werden könnte. Ihr Selbstwertgefühl war trotz erfolgreicher Abschlussprüfung sehr verletzt. (EN+AK21)
- Schüler*innen von bestimmten Lehrer*innen werden bevorzugt. (EN17)
- Eine Absolventin berichtet in diesem Zusammenhang von einem ständigen Konkurrenzdruck innerhalb der Lehrerschaft. Jede*r wolle seinen Schüler*innen die Auftritte ermöglichen. (EN+AK20).
- Ein*e Mitarbeiter*in der Schule beschreibt die Einstellung der Ballettpädagogen sinngemäß so: Den Ballettpädagogen geht es immer nur um die Teilnahme an Wettbewerben und um das Gewinnen von Preisen, es geht nicht um die Stärkung von Schülerinnen und Schülern. (EN53)

Kritisch wird von vielen Eltern und Schüler*innen die Möglichkeiten von Auftritten bei den Artisten gesehen. Ihnen bieten sich nur ganz wenige Gelegenheiten ihr Können vor Publikum präsentieren zu können (EN+AK13). Für die Schüler*innen im TTT-Bereich werden so gut wie gar keine Auftrittsmöglichkeiten organisiert. Während für den Ballettbereich alles unternommen wird, um für die Schüler*innen optimale Rahmenbedingungen zu schaffen und eine möglichst gute Präsentation der Schule in der Öffentlichkeit zu ermöglichen, sind die Bedingungen für die anderen beiden Bereiche erheblich schlechter.

5.8. Abschlüsse - Allgemeinbildung, Berufsqualifikation unter einem Dach

Die SBS/SfA ist eine Schule besonderer pädagogischer Prägung. Bei diesen Schulen handelt es sich um Modellschulen im Land Berlin, die über ein spezifisches pädagogisches oder organisatorisches Konzept verfügen.

Außergewöhnlich ist das gesamte Konstrukt der Schule. Insgesamt existieren vier unterschiedliche Fachbereiche, in denen die Schüler*innen sehr unterschiedliche Schul- und Berufsabschlüsse erzielen können. Neben der Allgemeinbildung können die Kinder und Jugendlichen sich in den Bereichen Ballett, Artistik und Tanz, Theater, Theorie (TTT) ausbilden und bilden lassen. (M61). Für den Ballettbereich besteht zusätzlich die Möglichkeit, in Kooperation mit der Hochschule für Schauspielkunst Ernst Busch mit einem Bachelor of Arts (BA) abzuschließen (M115).

Die Schule verspricht ein attraktives Angebot

Für Eltern und Kinder bietet die Schule somit ein sehr attraktives Angebot. Da es sich um eine staatliche Schule handelt, entstehen für die Ausbildung in den sehr speziellen Fachgebieten keine Kosten (M60), gleichzeitig werden den Schüler*innen die unterschiedlichsten Zukunftswege eröffnet. All dies begründet den besonderen Ruf der Schule, deren künstlerischer Leiter als ausgewiesene tänzerisch/künstlerische Persönlichkeit bekannt ist. Nicht zuletzt aus diesem Grund verlassen sich die Eltern darauf, dass ihre Kinder von pädagogisch und fachlich hoch qualifizierten Lehrer*innen betreut und ausgebildet werden.

Alle Eltern wissen, dass es sich um eine staatliche Schule mit besonderer Prägung handelt und ihre Kinder nur nach einer intensiven medizinischen und fachlichen Prüfung aufgenommen werden können. Somit vertrauen sie zu Recht darauf, dass ihre Kinder nach bestandener Aufnahmeprüfung eine gesicherte Schullaufbahn vor sich haben. Gleichzeitig müssen sie sich der Möglichkeit bewusst sein, dass ihre Kinder den hohen Anforderungen nicht gewachsen sein könnten und damit ein Schulwechsel erforderlich würde.

Positive Bewertung

Das Schulkonzept der SBS/SfA wird von vielen außenstehenden Personen aus gut nachvollziehbaren Gründen als ein attraktives und erfolgreiches Modell gelobt. Es liegen Gesprächsprotokolle von Mitgliedern der gesamten Schulgemeinschaft und von Absolventen vor, die von ihren positiven Erlebnissen und Eindrücken berichten (M115), (M21), (M129), (M61). Eine Person schreibt zur Qualität und Bedeutung der Schule: *„Hier wird die russische Ballettkultur erlebt und an die jungen Talente weitergegeben. Diese Schule vermittelt eine jahrhundertelange Tradition.“* (M98)

Kritikpunkt Abschluss

- Schüler*innen und Absolvent*innen berichten, dass sie vom Schulleiter mit Nachdruck aufgefordert wurden, auf ihren Abiturabschluss zu verzichten. Ein Absolvent beschreibt die Situation so: *„Herrn S. und einigen anderen Tanz*lehrerinnen war das Abitur ein Dorn im Auge. Er hat ihm aktiv davon abgeraten. Es wäre für ihn ausreichend, wenn er direkt in eine Compagnie einsteigen würde.“* Als er dem widersprach, wurde er in Herrn S. Büro zitiert, der ihn dann eindrucklich davon überzeugen wollte, *„sein Abitur sein zu lassen.“* (AK31). Der Schüler hat sich dennoch für das Abitur entschieden.
- Andere Berichte sprechen davon, dass Schüler*innen, die trotz eines möglichen Engagements darauf bestanden, ihr Abitur zu machen, von der Schulleitung gemobbt wurden und sie bei der Besetzung von Rollen nicht mehr berücksichtigt wurden. Ein anderer Schüler wurde drei Wochen vor seiner Abiturprüfung unter Druck gesetzt, dass er auf sein Abitur verzichten soll. Hintergrund war in diesem Fall offensichtlich die Anfrage einer Compagnie, die kurzfristig zwei junge Tänzer brauchte! (AK46)
- Andere Schüler*innen berichten, dass sie, nachdem sie in der Oberstufe nach schweren Verletzungen oder Erkrankungen nicht mehr auftreten und trainieren können, entweder die Schule noch vor dem Abitur verlassen müssen (AK17) oder darum kämpfen mussten, an der Schule noch ihr Abitur machen zu können (EN52).

- Im Zusammenhang mit einem Auslandsaufenthalt forderte die Schulleitung von den Eltern, die Schule von ihrer schulischen Verantwortung zu entbinden, da sie den Fernunterricht offensichtlich nicht gewährleisten konnte. Als der Sohn nach der Rückkehr erhebliche Rückstände im Bildungsbereich aufwies, forderte die Schulleitung nachdrücklich, dass er das Abitur aufgibt und in einen Berufsausbildungszweig wechselt. Die Eltern sprechen davon, „massiv psychisch unter Druck gesetzt worden zu sein“, mit ihrer Unterschrift ihr Einverständnis zu erteilen, dass der Sohn kein Abitur ablegt (EN+AK19). Der Sohn bestätigt später in einem Gespräch, dass er diesen Schritt heute bedauert (EN+AK37).
- Mehrere Berichte liegen vor, die Fragen zu dem BA of Arts offenlassen (EN+AK7).
- Von Absolventinnen wird berichtet, dass sie bei der Zeugnisausgabe eine Berufsbeschreibung für Artisten*innen von 2013 bekommen haben. Das Problem sei, dass diese Beschreibung die unterrichteten Inhalte überhaupt nicht abbildet. Eine Betroffene sagt dazu, „der Blick auf die Realität zeigt, dass vieles nicht unterrichtet wird!“ (EN+AK36)

Diese Berichte stehen im Widerspruch zur eigentlich vertretenen Haltung an den Schulen. Diese geht davon aus, dass Tänzer*innen und Artisten*innen nur eine begrenzte Zeit auf der Bühne stehen können und die Schüler*innen deshalb an der SBS/SfA auch andere qualifizierte Abschlüsse erreichen können.

5.9. Besonderheiten der Situation von Kindern aus dem Ausland

Die Zahl der Schüler*innen aus dem Ausland ist hoch. Im Internat der Schule sind 60 % der Kinder aus Ländern wie Japan, Italien, Tschechien, Brasilien, Mexiko, England, Rumänien, Spanien, Frankreich, Türkei. Die Schule ist stolz auf ihre internationale Ausrichtung.

Bei Kindern und Jugendlichen aus dem Ausland gibt es Besonderheiten. Darauf wurde in den Berichten und Gesprächen häufig hingewiesen. Die beschriebenen Probleme der Schule sind für sie in spezieller Weise bedeutsam.

Zunächst gibt es Besonderheiten in Bezug auf die Aufnahme und das Aufnahmeverfahren. Die Anwerbung der ausländischen Schüler*innen erfolgt im Wesentlichen über weltweite Connections der Schule bzw. durch Ballettpädagogen sowie über Festivals. Die Akquise wird als wenig transparent beschrieben. Talentierte Kinder erhalten Probegutscheine und werden mit ihren Eltern zu einem zweiwöchigen Besuch des Unterrichts an der Staatlichen Ballettschule Berlin eingeladen, um die Möglichkeit einer Aufnahme an den Schulen auszuloten.

Bei Aufnahme kümmert sich dann im Wesentlichen das Internat um die Belange der ausländischen Schüler*innen, sowohl was die formalrechtlichen Fragen (Aufenthaltserlaubnis, Finanzierung, Vollmachten, Einverständniserklärungen, etc.) angeht als auch die alltagspraktische Betreuung und pädagogische Verantwortung für die Kinder.

Schüler*innen, die aus dem Ausland als besondere Talente gezielt angeworben wurden, laufen Gefahr, durch ihre Anwerbung in eine spezielle Konkurrenzsituation zu ihren Mitschüler*innen an der Schule zu geraten.

„Ich war das erste mal so weit von meinen Eltern weg, das erste mal länger von meinen Eltern getrennt, in einem fremden Land und konnte gar kein Deutsch... Ich hatte am

Anfang keine Idee, wie die Schule ist. Erst war ich enttäuscht, in meiner Klasse gab es viel Neid, da meine Lehrerin mich gefördert hat, ich sollte zu Wettbewerben. Die Klasse hat mit der Lehrerin über mich gesprochen, sie fanden es nicht gut, dass ich zu den Wettbewerben fahre. Eifersucht und Neid war sehr groß leider. (M14)

Mit welchen Erwartungen und Vorstellungen kommen die Kinder nach Deutschland? Wie werden sie vorbereitet? Wie gut informiert und orientiert sind die Familien?

Im Unterschied zu früheren Jahren ist inzwischen ein Aufnahmegespräch mit den Eltern die Regel. Dabei wird auch auf die Härte der Ausbildung hingewiesen. Die Frage ist, ob das ausreicht.

Kinder und Eltern aus dem Ausland sehen die Aufnahme an der Ballettschule in Berlin als große Chance. Sie nehmen Unwägbarkeiten, Entbehrungen und (finanzielle) Opfer in Kauf, um diese Chance wahrnehmen zu können. Das gilt sowohl für die Eltern als auch für die Kinder.

"Meine Liebe zum Tanz ist so groß, dass sie mich dazu gebracht hat, mein Land und meine Familie zu verlassen, um ein Leben als Tanzstudent in Deutschland zu beginnen" (M112)

Die Trennung von der Familie und dem heimatlichen Umfeld sind ein zentrales Thema.

Wie gut aufgehoben sind die Kinder in dem neuen Umfeld? Wie gelingt ihre Eingewöhnung und Orientierung? Das sind Fragen, die Kinder und ihre Eltern, aber auch die Erzieher*innen an der Schule beschäftigen.

"Sie wissen häufig nicht, wo sie sind und was sie brauchen, Deutschland ist ihnen fremd. Dass sie Vertrauen aufbauen und sich sicher fühlen, kann lange dauern; Schule neu, Sprache neu, Lehrer neu, Eltern in weiter Ferne; Erzieher im Schichtdienst..." (M 75b)

Die Situation der Kinder ist abhängig von Alter, familiärem Hintergrund und Kultur des Herkunftslands. Ein großes Problem ist die Verständigung mit den Kindern. Auf Deutsch ist sie in der Schule zunächst kaum möglich, und auch auf Englisch ist es oft schwierig.

"Einige stecken es eher weg, aber für z.B. Fünftklässler aus Japan ohne Englisch-/Deutschkenntnisse ist es schwierig." (M 75b)

Behelfsweise wird meist auf Google-Übersetzung zurückgegriffen - auch im Kontakt mit den Eltern. Das ist, insbesondere wenn es Probleme gibt und die Kinder besondere Zuwendung und Verständigung benötigen, unzureichend.

Unterstützung und Hilfestellung für die Schüler aus dem Ausland erfolgt außer vom Internat zum Teil durch Landsleute. Die japanische Community ist z.B. gut vernetzt und hat einen Betreuungsservice organisiert. Inwieweit Kinder ansonsten zu Communities ihrer Herkunftsländer Kontakte pflegen, entzieht sich der Kenntnis der Schule. Gezielte Konzepte, Patenschaften etc. gibt es seitens der Schule dazu nicht. Betont wird der hohe Stellenwert gegenseitiger Unterstützung der ausländischen Kinder untereinander. Im Internat versucht man, gezielt Gemeinschaft, Empathie und gegenseitige Verantwortungsübernahme der Größeren für die Kleineren zu fördern. Das reicht bei individuellem Unterstützungsbedarf im Krisenfall jedoch nicht aus.

Gezielte schulische Konzepte für die Unterstützung des Spracherwerbs und Umgangs mit kultureller Diversität oder eine Ausrichtung der allgemeinbildenden Schule auf die Belange der Kinder aus dem Ausland, sind wichtig.

Grundlegend ist aber, wie ausreichend und tragfähig der emotionale Halt ist, den die Schulwelt der SBB ihren ausländischen Schüler*innen bietet. Diese Kinder und Jugendlichen sind mit allen beschriebenen Problemstellungen an der Schule wie die einheimischen Kinder konfrontiert. Aber sie haben eine besondere Verletzlichkeit. Sie sind in einem für sie "fremden" Land abhängiger und mehr auf sich gestellt. Zumutungen und Grenzverletzungen sind sie anders ausgeliefert.

„Ein Junge, welcher sich im ersten Ausbildungsjahr befand und welcher noch kein Deutsch verstand, wurde vom Fachlehrer vor der ganzen Klasse mit den freundlich und einem Lächeln vorgetragenen Worten begrüßt: „du fette Katze ja? Du fette Katze ja?“ worauf der Junge natürlich lächelte und ja sagte. Dies hat offenbar den Lehrer sehr amüsiert, schockierte aber den Rest der Klasse.“(M9)

„N.N.berichtete, dass er von seinem Lehrer nicht nur einmal mit dem Stuhl beworfen wurde, weil er die Übungen nicht korrekt ausgeführt hat. Für ihn war das normal, da er dachte in Deutschland darf man das machen. Es wäre eine Schande gewesen, wenn er hätte zurückgehen müssen. Er hat deshalb jegliche Demütigung ertragen und wäre nie auf die Idee gekommen, gegen seinen Lehrer etwas zu sagen. Man hätte ihm eh nicht geglaubt.“ (M111)

Kinder aus dem Ausland haben nur begrenzten Rückhalt durch ihr heimatliches Umfeld. Ihre Eltern können sie aus der Ferne und angesichts mangelnden eigenen Einblicks in die Situation an der Schule vor Ort schwerer unterstützen und schützen. Sie sind weit weg, der Kontakt ist eingeschränkter. Nicht alle Kinder können sich ihren Eltern anvertrauen oder mit tatkräftiger Unterstützung rechnen.

"Unsere Tochter hat uns kontaktiert, viel geweint und gesagt, sie wisse nicht, ob sie es schaffen würde, in der Schule zu bleiben, da das Urteil über sie bereits verhängt worden sei. Niedrige Note und fett, sie würde nicht einmal den LEK bestehen. In diesem Moment mussten wir eingreifen. Ich konnte unsere Tochter das alles nicht durchmachen lassen, ohne zu versuchen, sie zu beruhigen. Wir kontaktierten die Schule per E-Mail ...und erkundigten uns nach der Situation. Wir sagten, dass diese Art von Situation nicht angehe, zumal es die Schule gewesen sei, die sich unserer Familie vorgestellt und uns eingeladen hatte, unsere Tochter in die Obhut der Schule zu geben."(M31)

Es gibt Kinder, die ihre Eltern nicht enttäuschen möchten und darauf verzichten, ihre Probleme und ihren Kummer zu offenbaren. Die Eltern wiederum kommen nicht auf den Gedanken, dass ihr Kind in einem Land wie Deutschland nicht hervorragend gefördert und betreut sein könnte.

Guter Kontakt und Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern ist deshalb für Kinder aus dem Ausland besonders wichtig.

“Es ist sehr wichtig, dass wir, die Eltern, aufmerksam und beteiligt sind an der Entwicklung unserer Kinder und immer eingreifen, wenn es nötig ist, auch wenn die Schule dafür nicht offen ist. Es ist die Zukunft unserer Kinder, die in der Schule ausgebildet werden, insbesondere derer, die weit entfernt von ihren Familien leben. Wir können nicht zulassen, dass die Träume und Erwartungen einer zukünftigen

Karriere zu Problemen werden. Dafür muss die Schule offener sein für das Empfangen und Geben von Informationen, auch wenn diese nicht nur positiv sind.”(M31)

Schließlich kann auch der selbstgestellte Anspruch der Kinder und Jugendlichen, sich durchzubeißen und die Chance der Ausbildung an einer renommierten Schule in Deutschland nicht verspielen zu wollen, dazu beitragen, dass sie Zumutungen in Kauf nehmen. Hier mag der Unterschied zu einheimischen Kindern nicht allzu groß sein. Aber der Druck, erfolgreich dazustehen, und Förderer in der Heimat nicht enttäuschen zu wollen, ist im Kontext von Migration häufig ausgeprägt.

Umso größer ist der Stolz derer, die an der Schule bestehen, auf ihre Leistungen und ihren Erfolg.

“I am nineteen years old and come from Brazil. I started dancing in 2010 in a privateschool in Brazil and I moved to Berlin in 2017 to study at the Berlin State Ballet School.... I felt very comfortable. At SBB I could improve a lot not just as a dancer but also as a person..... I have had many stage experiences since I entered the SBB. This and the work I do every day with the teachers makes me feel very secure and well prepared for having a professional life... Dancing is my life. I can't imagine myself without it. The Berlin State Ballet School is my dream come true, and I am very grateful for what I have learned and still learn here. Because of this school, I will be able to start a professional career in a dance company.” (M24b)

6. Vorschläge und Empfehlungen für Veränderungen an den Schulen

6.1. Vorschläge der Schüler*innen, Eltern und Fachkräfte

In Gesprächen und Dokumenten setzten sich die Personen, die sich an die Clearingstelle wandten, damit auseinander, wie der Entwicklungsprozess SBS/SfA aus ihrer Sicht gestaltet werden sollte, damit die Schule auch in Zukunft weiterbestehen kann. Daraus lässt sich ein großes Interesse am Weiterbestehen der Schule ablesen, welches sich über alle Mitglieder der Schulgemeinde erstreckt.

„Ich wünsche mir, dass die Schule weiter bestehen bleibt und die engagierten Lehrer einen guten Weg finden die Schüler dort zu unterrichten. Ich hoffe dann unter einer anderen Schulleitung, welche die Lehrer unter einem einheitlichen Konzept vereint.“(M9)

Es wurden vielfach konkrete Vorschläge vorgetragen, was geschehen soll und welche Dinge sich ändern sollten:

„Es bedarf einer neuen Ausarbeitung oder Änderung in den folgenden Punkten:

- *Schulverträge müssen geprüft werden und neu angepasst werden.*
- *jeder Schülerin und jedem Schüler muss ein Wiederholungsjahr gewährt werden ab einer Note 5 im Hauptfach: Klassischer Tanz, denn das ist bisher nicht möglich*
- *Transparenz in den Einnahmen durch die Tänzerinnen und Tänzer (1. & 2. Besetzung) ggf. Abschaffung*
- *Teilnahme der Eltern an den Vollversammlungen“ (M 23)*

Andere äußerten ihre Ungeduld. Sie vertrauen dem Aufklärungsprozess nicht und sind skeptisch:

„Dazu muss der Leiter mehr leiten, Struktur schaffen, auch in Teamsitzungen“. Bisher verändert sich im Team nichts, die gegenwärtige Chance wird vertan.“ (EN+AK22)

Die Aussagen und Kommentierungen zeigen, dass viele Mitglieder der Schulgemeinschaft auf einen Reformprozess hoffen und ihn aktiv oder ideell mitgestalten möchten.

Insgesamt haben 67 Personen Veränderungsvorschläge eingebracht. Diese sind im Folgenden strukturiert zusammengefasst. Da sich Ideen und Anregungen teilweise überschneiden, wird in der folgenden thematischen Auflistung auf eine Kennzeichnung der jeweiligen Dokumente verzichtet. Die Anregungen und Vorschläge beziehen sich auf acht Teilgebiete:

Anforderungen an Leitung und Struktur der Schule

- Transparenz im Leitungsverhalten an der Schule
- Es muss ein künstlerischer Leiter da sein, der auch unterrichtet.
- Die Leitung einer Ballettschule muss pädagogisch qualifiziert sein und ein Verständnis von Methodik und Didaktik haben.

- Theorie und Praxis müssten gleichberechtigt sein.
- Alle Abteilungen müssen gleichberechtigt sein.

Qualifizierung von Lehrer*innen / Fachkräfte

- Jeder Trainer*in muss eine pädagogische Ausbildung haben und regelmäßig an Weiterbildungen im Trainings- und im Pädagogikbereich teilnehmen.
- Die pädagogische und entwicklungspsychologische Ausbildung der Lehrer*innen muss deutlich verbessert werden.
- Regelmäßige Supervision
- Bewertungskriterien für Benotungen müssen überdacht werden.
- Klare und nachvollziehbare Kriterien für die Leistungsbeurteilung der Schüler*innen.
- Pädagogische abteilungsübergreifende Konzepte für den Schulalltag
- Die Kommunikation unter Lehrern aber auch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen muss sich ändern.

Pädagogik für Kinder

- Die Schule muss von den Kindern und Jugendlichen her gedacht werden.
- Es muss ein Ausbildungskonzept erarbeitet werden, das beschreibt, was individuell für jeden/jede Schüler*in erreicht werden soll.
- Kinder und Jugendliche, welche die Schule verlassen, müssen wertschätzend verabschiedet werden. Es muss eine „Abschiedskultur“ entwickelt werden.
- Alle Kinder haben das Recht auf Bühnenpräsenz.

Veränderungen in der Ausbildung

- Die Schule muss sich mit dem Thema Sexualität in seinen verschiedenen Formen (Aufklärung, Gespräche, Projektwochen, Beratung) beschäftigen.
- Sicherheitstechniken und Sicherheitstrainings müssen gelehrt werden.
- Marketingseminar, das Kenntnisse zur Selbstständigkeit als Artistin vermittelt

Gesundheit

- Die Schule braucht ein Gesundheits- und Ernährungskonzept.
- Es muss eine qualifizierte Ernährungsberatung stattfinden.
- Krankheit muss akzeptiert werden.
- Einführung von Pilates.
- Nach Verletzung soll man sanft einsteigen dürfen

- Bei Verhaltensauffälligkeiten wie Essstörungen müssen die Pädagogen*innen aufmerksam sein.
- Es muss mehr Wert auf Regeneration gelegt werden.
- Mehr Pausen nach den Aufführungen

Beratungs- und Unterstützungsangebote

- Ernährungsberatung
- Psychologische Beratung
- Sozialpädagogische Betreuung
- Externe unabhängige Berater*innen
- Mehr ärztliche und physiotherapeutische Sprechstunden
- Supervision durch Tanzmediziner*innen

Kinderschutz und Kinderrechte

- Die Entwicklung eines Schutzkonzeptes
- Teilhabe- und Partizipationsrechte
- Respekt vor der Persönlichkeit und der Kreativität
- Kinder müssen in der Schule erst einmal ankommen dürfen.
- Schutz vor Diskriminierung

Internationalität

- Veröffentlichung von Mitteilungen in der Landessprache der Kinder
- gezieltere Ausrichtung der allgemeinbildenden Schule auf die Anforderungen der ausländischen Schüler (insbesondere Spracherwerb Deutsch / Englisch)
- Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen bei Trainer*innen und Pädagogen*innen
- Gewährleistung von Verständigungsmöglichkeiten in den Muttersprachen/ Einbeziehung von Dolmetscher*innen
- besserer Einbezug /Beteiligung der Eltern ausländischer Kinder

6.2. Empfehlungen der Clearingstelle

Die Clearingstelle unterstützt den Fortbestand der SBS / SfA

Die jetzigen Schüler*innen und Eltern sprachen sich deutlich für den Erhalt der SBS/SfA wegen der besonderen Ausbildungsziele und -bedingungen der Schule aus.

Auch die Clearingstelle empfiehlt trotz vieler Berichte zu Kindeswohlgefährdungen und schwierigen institutionellen Bedingungen, die SBS/SfA als staatliche Schulen mit besonderer pädagogischen Prägung weiterzuführen. Allerdings wird ein erheblicher Veränderungsbedarf gesehen.

Eine Voraussetzung dafür ist, dass sich die Schule nicht nur auf die „Verordnung über die Aufnahme in Schulen besonderer pädagogischer Prägung (AufnahmeVO-SbP) §9 beruft, sondern ihr Handeln an dem Berliner Schulgesetz speziell an dem §4 Abs. 5 orientiert, in dem es heißt:

*Die Schule ist zum Schutz der seelischen und körperlichen Unversehrtheit, der geistigen Freiheit und der Entfaltungsmöglichkeiten der Schüler*innen und Schüler so zu gestalten, dass die Anforderungen und die Belastungen durch Schulwege, Unterricht und dessen Organisation, Leistungsnachweise, Hausaufgaben und sonstige Schulveranstaltungen altersgemäß und zumutbar sind und ausreichend Zeit für eigene Aktivitäten bleibt.*

Die in diesem Bericht dokumentierten Bekundungen von Schüler*innen, Eltern und Beschäftigten der Schule zeigen, dass an der SBS/SfA sehr oft nicht nach dieser Vorgabe verfahren wurde. Dies muss in Zukunft gewährleistet sein.

Grundlagen für die Empfehlungen der Clearingstelle

Ein großer Personenkreis hat sich gegenüber der Clearingstelle zum Alltag in der SBS/SfA geäußert. Sich äußern zu können, einen Raum zu haben, in dem offen mit Ideen und Vorschlägen umgegangen wird, schien für viele der Gesprächspartner*innen der Clearingstelle und für jene, die E-Mails geschrieben haben, eine wichtige Erfahrung gewesen zu sein. Viele Mitglieder der aktuellen Schulgemeinschaft, Personen, die inzwischen nicht mehr an der Schule arbeiten und jene, die auf unterschiedliche Weise Kontakt zu den Schulen haben, äußerten sich sehr ausführlich und engagiert.

Es ist der Clearingstelle ein **zentrales Anliegen**, dass diese Äußerungen der Mitglieder der Schulgemeinschaft, von Absolvent*innen sowie externen Personen bei dem anstehenden Reform- und Veränderungsprozess aufgegriffen und einbezogen werden. Die Clearingstelle sieht darin einerseits einen ersten Schritt hin zu gelebter Beteiligung und andererseits ein Signal an alle Gesprächspartner*innen und derjenigen, die in E-Mails berichtet haben, sich in Richtung der Überwindung der Krise zu bewegen.

Aus der Auswertung der Aussagen des Personenkreises, der direkt mit der Clearingstelle in Kontakt getreten ist, ergeben sich Handlungsfelder, deren Bearbeitung für die Reform der SBS/SfA notwendig ist.

Den Veränderungsprozess aufnehmen und weiterführen

In den Gesprächen der Clearingstelle hat sich das große Interesse und die Bereitschaft der Schulgemeinschaft gezeigt, sich aktiv an einem Gestaltungsprozess zu beteiligen. Diese Chance gilt es nach mehreren gescheiterten Versuchen in den letzten 10 bis 15 Jahren endlich zu nutzen.

Es liegen umfangreiche Veränderungs- und Reformvorschläge zu acht Teilbereichen vor.

Dabei handelt es sich um die Bereiche Anforderungen an Leitung und Struktur der Schule, Qualifizierung von Lehrer*innen und Entwicklung von entwicklungspsychologischen Konzepten, Pädagogik für Kinder, Veränderungen in der Ausbildung, Gesundheit, Beratungs- und Unterstützungsangebote, Kinderschutz und Kinderrechte, Internationalität.

Es ist erforderlich, die defizitären Strukturen zu überwinden und herauszuarbeiten, worin die begünstigenden Kontexte für Kindeswohlgefährdung bestehen und bestanden haben. Dies wird nur mit der Begleitung von schulexternen professionellen Expert*innen geschehen.

Die Clearingstelle empfiehlt, die Reformvorschläge in einem gemeinsamen Entwicklungsprozess aufzugreifen und zu diskutieren. Über gemeinsamen Austausch sind Verstehens- und Veränderungsprozesse und die Überwindung von Angst sowie Polarisierung möglich.

Schritte zur Veränderung

Eine Schule, in der während vieler Jahre ihres Bestehens das Außenbild Vorrang hatte vor der innerschulischen Entwicklung, deren innerschulischen Beteiligungs- und Mitwirkungsformen erodiert sind, braucht für eine Neuaufstellung Zeit. Schnelle Lösungen werden nicht zu nachhaltigen Veränderungen führen.

• Die SBS / SfA braucht einen Schulentwicklungsprozess

Die SBS/SfA ist eine Schule, die einerseits auf eine lange Tradition zurückblicken kann und andererseits aufgrund von geschichtlichen Brüchen im inneren Widerspruch zu sich selbst steht. Dies betrifft den organisatorisch/institutionellen, den personellen und den fachlich/inhaltlichen Bereich. Diese Widersprüche führten nicht nur zu Verkrustungen im System, sondern erzeugen auch Konflikte und falsch verstandene Konkurrenzen, die immer wieder zu Krisen geführt haben und die sich auch in der aktuellen Situation niederschlagen.

Darum empfiehlt die Clearingstelle der Schule einen Schulentwicklungsprozess, der das Zusammenspiel zwischen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung in den Blick nimmt. Dieser Prozess soll zwischen den drei aufgeführten Entwicklungsbereichen ein Gleichgewicht herausarbeiten.

Ein solch breit angelegter Prozess benötigt die Einbindung aller institutionellen Ebenen und aller Mitglieder der Schulgemeinschaft. Aufgrund konträrer Auffassungen und Rollen der Akteure an der Schule kann dieser Prozess nur mit externen Fachleuten gestaltet werden.

- **Neuorientierung zu einer Schule der kulturellen Bildung**

Die Konflikte an der Schule zeigen, dass keine gemeinsame Schulkultur gelebt wird. Dadurch wird Vertrauen verhindert, Kommunikation blockiert und Beteiligung und Transparenz vermieden.

Die Clearingstelle empfiehlt eine Veränderung der inhaltlichen Prioritäten. Statt die Ausrichtung auf eine (berufliche) Berufsausbildungsschule zu priorisieren, entwickelt sich die Schule zu einer Einrichtung der kulturellen Bildung, die sich an den Prinzipien des ästhetischen Lernens orientiert.

Brigitte Schorn (2009) beschreibt neun Kriterien für ästhetische Erziehung. Sie lauten: Ganzheitlichkeit, Selbstwirksamkeit, ästhetische und künstlerische Erfahrung, Stärkeorientierung und Fehlerfreundlichkeit, Interessenorientierung, Partizipation, selbstgesteuertes Lernen in Gruppen, Zusammenarbeit mit Profis, Öffentlichkeit und Anerkennung.¹⁸

Für eine Schule, die Künstler*innen bilden und ausbilden soll, sind diese Prinzipien unverzichtbar. Dieser Prozess muss angeleitet und begleitet werden von externen Mediatoren*innen. Ziel dieser Arbeit ist die Entwicklung einer anderen Schulkultur.

„Die Schulkultur ist dann das gelebte Selbstverständnis der beteiligten Menschen, das einerseits von deren Aktionen geschaffen wird, das andererseits bildend auf die Persönlichkeiten und die Strukturen zurückwirkt.“¹⁹

- **Ein erweitertes Kinderschutzkonzept**

Die SBS/SfA erarbeitet im Rahmen des oben beschriebenen Schulentwicklungsprozesses unter Inanspruchnahme externer Begleitung ein Schutzkonzept. Dieses Schutzkonzept berücksichtigt die spezifischen mit der tänzerischen und artistischen Ausbildung verbundenen Anforderungen. Wie dieses Konzept im Detail aussehen kann, welche Besonderheiten aufgenommen werden müssen, wie es gelingt, es in den schulischen Alltag zu integrieren, basiert auf einem kreativen Entwicklungsprozess unter breiter Beteiligung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft.

Aus Sicht der Clearingstelle muss das Schutzkonzept an der SBS/SfA so ausformuliert werden, dass die Verwirklichung sämtlicher in der UN-Kinderrechtskonvention enthaltenen Schutzrechte (u.a. Diskriminierungsschutz, Gewaltschutz, Unfall- und Medienschutz) garantiert ist.²⁰ Zu berücksichtigen sind ebenfalls Jugendarbeitschutz- und Gesundheitsschutzbestimmungen.

- **Prinzipien für eine nachhaltige Veränderung an der SBS/SfA**

Der vorliegende Bericht zeigt, dass der persönliche Umgang des Leitungspersonals mit Eltern, Kollegen*innen und Schüler*innen an der Schule Abwertung und Ausgrenzung befördert und

¹⁸ Schorn, Brigitte: Prinzipien kultureller Bildung integrieren In: "Kulturelle Bildung" Nr.3, Doppelausgabe 2009, S. 7ff.

¹⁹ Fuchs, M.: Die Kulturschule, München 2012, S113.

²⁰ Maywald, J.: Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern, Freiburg i.B. 2019, Seite 106.

zu einer Atmosphäre der Verunsicherung und Angst mit weitreichenden Konsequenzen für viele Schüler*innen und Absolventen*innen geführt hat.

Die Entwicklung einer wertschätzenden Schulkultur benötigt ein grundlegend anderes Verständnis vom Umgang und Miteinander innerhalb der Schulgemeinschaft.

Die Schule muss geleitet werden von Respekt, Beteiligung und Verantwortung.

Respekt

- a) An der Schule müssen die Prinzipien und Richtlinien einer pädagogischen/tanzpädagogischen Berufsethik für den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen gelten. Leitlinien hierfür können die Reckahner Reflexionen sein. Diese Richtlinien beschreiben für den pädagogischen Prozess, was ethisch begründet und was ethisch unzulässig ist.²¹
- b) Die Schule entwickelt einen Code of Conduct und ein Wirksamkeitskonzept, dessen Einhaltung extern überprüfbar und nachhaltig ist.
- c) Die Schule entwickelt ein Leitbild, dass geprägt ist von Würdigung und Wertschätzung für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft.

Beteiligungsrechte

- a) Die Schule richtet Beteiligungswerkstätten ein, die zu allen zentralen Themen der Schule arbeiten.
- b) Gremien müssen transparent, offen und beteiligungsorientiert sein. Dokumentationen müssen nachvollziehbar, gemeinsam verabschiedet und genehmigt sein.
- c) Beschlüsse müssen eingehalten werden
- d) Beteiligung erfordert die Dialogbereitschaft der Leitung
- e) Engagement und Mitgestaltungsmöglichkeiten brauchen Präsentationsräume und haben ein Anrecht auf Wahrnehmung
- f) Schüler*innen müssen gehört und ihre Anliegen in allen Gremiensitzungen mit oberster Priorität beachtet werden.
- g) Lehrer*innen, Erzieher*innen und Eltern haben ein Vetorecht, wenn sie die Gesundheit ihrer Kinder bzw. ihrer Schüler*innen gefährdet sehen.

Verantwortung

- a) Alle Mitglieder der Schulgemeinde tragen Verantwortung für die Gesundheit der Schüler*innen, Lehrer*innen, Erzieher*innen und Mitarbeiter*innen der Schule.
- b) Schulleitung und Lehrer*innen sind sich ihre Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen bewusst und achten die Persönlichkeitsrechte der Schüler*innen.

²¹ Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen; www.Institut-fuer-Menschenrechte.de

- c) Schulleitung ist dafür verantwortlich, dass alle Abteilungen der Schule gleichberechtigt sind und die Qualität der pädagogischen und künstlerischen Arbeit anerkannt und gefördert wird.
- d) Es ist die Aufgabe der Schulleitung verbindliche Rituale zu entwickeln, die dazu beitragen, dass eine neue gemeinschaftliche Identität geschaffen werden kann.
- e) Gemeinsam übernimmt die Schulgemeinde die Verantwortung für die Inklusion der internationalen Schüler*innen in Schule und Gesellschaft.

Autor*innen

Arthur Kröhnert

Diplompädagoge, bis 2019 Bundesgeschäftsführer der Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren, ständiges Mitglied in der Bund-Länder-AG des BMSFJ zum Thema „Kinder und Jugendliche schützen vor sexueller Gewalt“, Mitglied des Runden Tisches „Sexueller Kindesmissbrauch“ und Mitglied in der Kommission zur Erarbeitung der AWMF-S3+ Leitlinien Kinderschutz unter Beteiligung des BMSFJ und BMG

Dr. Elke Nowotny

Diplompsychologin, Psychologische Psychotherapeutin, langjährige Erfahrung als Beraterin und Therapeutin sowie Fortbildnerin in Einrichtungen der Jugendhilfe, des Gesundheits- und Bildungsbereichs, Publikationen zur Risikoeinschätzung von Kindeswohlgefährdung und zur Beratung von Familien bei Gewalt und Vernachlässigung, Vorsitzende des Vorstands (bis 2017) und Sprecherin des Kinderschutz-Zentrums Berlin e.V. (bis 2019)

Cordula Stucke

Diplompsychologin, Psychologische Psychotherapeutin, Lehrerin, langjährige Erfahrung in der Beratung von Familien und Organisationen, 1993 - 2020 Leiterin des Kinderschutzzentrums Hamburg (Deutscher Kinderschutzbund LV Hamburg e.V.), 2012 - 2019 Vorstand der Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren