

Bei dieser Datei handelt es sich um die vergriffene Ausgabe der „Humane Schule“ vom April 2005 mit dem Themenschwerpunkt „Vom Recht auf gewaltfreie Schule“.

Auf Grund zahlreicher Nachfragen haben wir uns entschlossen, diese Ausgabe zum kostenfreien herunterladen anzubieten. Wir haben die Zeitschrift eingescannt, deshalb gibt es zur Druckversion zwangsläufig Abweichungen im Layout und im Schrifttyp.

Auch wenn wir große Sorgfalt haben walten lassen, können noch Fehler enthalten sein, die auf den Scanningvorgang zurückzuführen sind und die uns „durchgegangen“ sind.

Bundesverband Aktion Humane Schule e.V.

Vorsitzender: Dipl.-Päd. Detlef Träbert

Bundesgeschäftsstelle:

Rathausplatz 8

53859 Niederkassel

Tel.: 02208 / 90 96 89

Fax: 02208 / 90 99 43

E-Mail: ahs@aktion-humane-schule.de

Humane Schule

unabhängig - überparteilich - überkonfessionell

Mitteilungen des Bundesverbandes der Aktion Humane Schule (AHS)

31. Jahrgang

April 2005

Detlef Träbert
Aktion Humane Schule

Gewalt in der Schule und ihr eigener Anteil daran

"Macht kaputt, was euch kaputt macht!", rief Robert Jungk in den 80er Jahren der jungen Generation zu -ein Slogan, der in der Anti-Atom- und Friedensbewegung Furore machte und gelegentlich leider als Rechtfertigung für platte Gewalt missbraucht wurde. „Wer sich nicht wehrt, lebt verkehrt“, entstammt bereits der Sponti-Szene der späten Sechziger. So diskussionswürdig solche Sätze auch sind: Wer sich damals an ihnen orientierte, nahm für sich in Anspruch, über ein politisches Bewusstsein zu verfügen.

Das gibt es in der heutigen jungen Generation gleichfalls; sie ist viel besser als ihr Ruf. Aber die Kinder und Jugendlichen, die uns wegen ihrer Gewalt in der Schule Sorgen machen, machen *intuitiv* kaputt, was sie kaputt macht, und wissen längst nicht immer, was sie tun. Ihr häufig fehlendes Unrechtsbewusstsein zeigt die Defizite unserer Erziehungseistung klar und deutlich auf. Daran sind Elternhaus wie auch die Institutionen der Gesellschaft, nicht zuletzt die Schule, gleichermaßen beteiligt. Um letztere geht es in diesem Beitrag. So wie ein einzelner Mensch, der an seinen Persönlichkeitsproblemen arbeiten möchte, sich seines eigenen Anteils daran vergewissern muss, um sie zu überwinden, muss auch die Institution Schule über ihren „eigenen Anteil“ am Gewaltproblem nachdenken.

„Wer Menschen in 45-Minuten-Rhythmen presst und sie in kognitive, affektive und motorische Lernbereiche zerlegt, darf sich nicht wundern, wenn diese Menschen bisweilen das Klassenzimmer zerlegen;

wer körperlose Umgangs- und Lehrformen praktiziert, wird früher oder später damit konfrontiert, dass sich die vernachlässigten Körper nachhaltig

Themenschwerpunkt:

Vom Recht auf gewaltfreie Schule

in Erinnerung bringen; und eine Schulpädagogik, die schon den zweimal jährlich stattfindenden Ausflug zum nahegelegenen Baggersee zur didaktischen Großtat hochstilisiert, produziert - wenn sie Glück hat - ein müdes Lächeln bei den Kindern oder - wenn es gerade ohnehin im Trend ist - einige körperbetontere Interaktionen. Durchaus gesunde Reaktionen von Menschen, die nicht damit zufrieden sind, aufs Leben vorbereitet zu werden, sondern auch gleich ein Stück Leben(digkeit) in die Schulen hineinholen.“

Wolfgang Hinte

Strukturelle Gewalt

Als Robert Jungk dazu aufrief kaputt zu machen, „was euch kaputt macht“, meinte er das Angehen gegen die strukturelle Gewalt in der Gesellschaft. Jede Einrichtung braucht und beruht auf Regeln; wenn jedoch die Regeln einer Institution die Menschen, für die sie geschaffen wurde, unglücklich macht, verletzt oder schädigt, müssen sie geändert werden. Systeme neigen aber dazu, sich Änderungen zu widersetzen. So empfinden die Betroffenen in diesem System die Regeln als - nicht offene, sondern strukturelle - Gewalt.

Nicht anders verhält es sich mit dem „System Schule“. Beispielsweise produziert es einen großen Anteil von Verlierern, nämlich von Schulabgängern mit keinem oder einem so schlechten Abschluss, dass sie keine Chancen auf eine qualifizierende Ausbildung haben. Was in der Sozialwissenschaft schon länger und eher vorsichtig als „15-Prozent-Problem“ beschrieben wurde, haben die beiden bisher veröffentlichten PISA-Studien erhärtet: Annähernd ein Viertel unserer Fünfzehn-

Aus dem Inhalt:

	Seite
Detlef Träbert Gewalt in der Schule und ihr eigener Anteil daran	1
Impressum In eigener Sache	2
Wilfried W. Steinert: Strukturelle Gewalt im Schulsystem - leicht übersehen	5
Horst Kasper: Risikofaktoren für Schüüergewalt Risikofaktoren für Mobbing in der Schule	6
12 Tipps für gemobbte Lehrerinnen und Lehrer	7
Wolfgang Edelstein: Weder human noch effektiv	8
Lehrergebet	8
Thomas Feltes: Gewalt ist geil, Schule ist gemein	9
Reinhard Stähling: 7 Schritte gegen Gewalt	10
Eine Aktion der Initiative "Länger gemeinsam lernen": Die eigene Schule mit der "PISA-Lupe" untersuchen	12
(Diese "PISA-Lupe" steht auf unseren Internet-Seiten sowohl als Kopiervorlage als auch als Flyer zum Herunterladen.)	
Rosemarie Köhler: Die "DENK-DRAN-ROLLE" habe ich weggeräumt	13
Augen und Ohren auf für andere	14
Rudolf Knapp: Bitte keine Rückkehr zur alten Paukschule!	15
Gemeinschaftsgrundschule Engelbertstraße, Schwelm: Betroffen: Rückmeldung zu VERA	16
Jürgen Bosenius: "Mitpestümme" - statt Angst und Rempelen	18
Magret Bonin: Schul-TID: Transparenz-Information-Demokratie in Schulen	18
Ulrike Witte: Eine kleine Geschichte über ein bisschen Gewalt und die einfache Lösung zum kleinen Frieden	19
Volkmar Sieh: Das gute Beispiel: Schulzentrum Schafflund	20
Volkmar Sieh: Gestern Karl-Heinz - Morgen Svea	21
Elisabeth Mareth und Signe Brunner-Orawsky: Weltenwechsel - Eindrücke einer Finnland-Reise	22
Leserbriefe	24
AHS-intern: Aktion Humane Schule - 30 Jahre lang eine Stimme der Menschlichkeit	25
Buchbesprechungen	27

INTERNET-Adressen der Aktion Humane Schule e. V.

Bundesverband:	www.aktion-humane-schule.de
Baden-Württemberg:	www.ahs-bw.de
E-Mail-Adresse der Bundesgeschäftsstelle:	ahs@aktion-humane-schule.de

Impressum:

"Humane Schule", die Mitteilungen des AHS-Bundesverbandes, erscheint zur Zeit zweimal pro Jahr. Sie wird an unsere Mitglieder kostenlos abgegeben. Preis pro Einzeilstück: EUR 3,00.

Herausgeber und Redaktion teilen nicht unbedingt jede in "Humane Schule" veröffentlichte Meinung, stellen sie aber gerne zur Diskussion. Beiträge aus "Humane Schule" können auf Anfrage nachgedruckt werden.

Der Bundesverband Aktion Humane Schule ist ein gemeinnütziger Verein; Spenden und Mitgliedsbeiträge sind steuerlich absetzbar. Konto der Aktion Humane Schule - Bundesverband: LBBW Bietig-heim (BLZ 600 501 01) Konto 8180881.

Herausgeber: Dipl.-Päd. Detlef Träbert, Merheimer Str. 484, 50735 Köln, Tel. 0221/97432-97, Fax 0221/97432-98

Redaktion: Gudrun Pfitzer, Eugen-Bolz-Str. 13, 73430 Aalen, Tel. 07361/41858, Fax 07361/460858

Auflage: 4.000

ISSN 0939-6500

In eigener Sache



Gudrun Pfitzer

Redaktion der
Mitteilungsblätter der Aktion
Humane Schule

Als wir bei der Bundesklausur der Aktion Humane Schule im Herbst 2004 den Themenschwerpunkt "Gewalt" für die Frühjahrsausgabe der HUMANE SCHULE beschlossen haben, wussten wir nicht, wieviel unterschiedliche Artikel wir zu diesem Thema erhalten würden. Nach der Zusammenstellung der Beiträge wurde klar, dass Kinder und auch Lehrerinnen und Lehrer ein Recht auf gewaltfreie Schule haben. So ist auch ein großer Anteil von Lösungsmöglichkeiten in diesem Heft zu finden. Und auch die "12 Tipps für gemobbte Lehrerinnen und Lehrer" von Horst Kasper (S. 7) geben Hilfe zur Selbsthilfe.

Als ich zur Schule ging, gab es noch Tatzen. Man musste die Handflächen hinhalten, und der Lehrer schlug mit einer Weidengerte darauf. Einmal musste ich auch so vor ihm stehen (den Grund weiß ich nicht mehr) und erhielt zwei Tatzen. Es tat höllisch weh. Als ich sagte, ich würde das meinem Vater sagen, erhielt ich gleich nochmal zwei.

Als meine Tochter in die dritte Klasse ging, "strafte" die Lehrerin anders. Bei einer schlechten Note, die von ihr vor der ganzen Klasse bekannt gegeben wurde, wurden die Mitschülerinnen und Mitschüler aufgefordert, das Kind auszulachen.

Und heute? Vor einigen Tagen berichtete mir eine Mutter, dass ihr Sohn seine Halbjahresinformation mit den Worten des Lehrers überreicht bekam, dass hier in der Klasse noch jeder das Ruder herumreißen könne, nur er nicht.

Erniedrigung und Beschämung haben also immer noch einen hohen Stellenwert in der Schule.

Martin Luther King hat einmal gesagt: **"Es gibt keinen Weg zum Frieden, wenn nicht der Weg schon Frieden ist."** Für uns heißt das: Schule ohne Gewalt kann es nur geben, wenn die Schule selber auf Gewalt verzichtet. Dazu muss sie sich ihrer institutionellen Gewalt bewusst werden. Dazu müssen Lehrerinnen und Lehrer über ihre Rolle nachdenken - und sich auch klar machen, dass das System ihnen selbst gegenüber strukturelle Gewalt ausübt, etwa wenn es sie zu VERA zwingt oder zu Noten etc.

jährigen erbringt im Lesen, der Schlüsselqualifikation fürs Lernen, Leistungen nur auf Grundschulniveau. Schulversagen aber ist der Spitzenreiter unter den schulinternen Risikofaktoren für das Auftreten von Schülergewalt.

Die strukturelle Gewalt der Schule drückt sich auch in ihrer Art der Leistungsbeurteilung mit Ziffernnoten aus. Kurt Singer formulierte es so: „In der Notengebung drückt sich Machtausübung und Schulgewalt aus. Das Zensurensystem, die Auslesemethoden, Verordnungen über 'Aufsteigen' und 'Sitzenbleiben', die 'Normalverteilung' von Noten innerhalb einer Schulklasse, Vorschriften über den einzuhaltenden Notendurchschnitt, mit der Benotung verbundene Schulaufgaben und Extemporalien, das Abgefragt- und unverhofft Aufgerufenwerden, strenge Noten, angedrohte Proben, einschüchternde Prüfungen: All das schafft ein Gewaltsystem, das als solches nur zu erkennen ist, wenn man genau hinblickt; denn die Gewaltausübung geschieht korrekt innerhalb der Schulordnung; es handelt sich um strukturelle Gewalt" (AHS-Broschüre „Ohne Noten lieber lernen und mehr leisten“, S. 24).

Diese Notengewalt, die von Lehrkräften vorschriftsgemäß über die Kinder ausgeübt wird, trifft besonders die sozial benachteiligten unter ihnen, wie seit PISA niemand mehr leugnen kann. Unser System der Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten hat jedoch weder eine pädagogische noch eine messtheoretische Berechtigung; das ist seit gut drei Jahrzehnten, spätestens seit Karlheinz Ingenkamps Buch „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“, Stand der Wissenschaft. Sie hat allenfalls eine juristische Begründung, denn sie legitimiert drei Auslese-Entscheidungen in unserem hochselektiven Schulsystem: Versetzungen, Übergänge, Abschlüsse.

Die strukturelle Gewalt von Schule drückt sich jedoch beileibe nicht nur in ihrem Notensystem aus. Sie zeigt sich (unter anderem) auch

- in der Einrichtung des Sitzenbleibens;
- in der Möglichkeit des „Abschulens“ (z.B. vom Gymnasium auf die Realschule);
- im Überweisen von Schülern auf eine Sonderschule, anstatt sie in der Regelschule besonders zu fördern;
- in zu geringen Beteiligungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten von Schülern;
- im Zwang zur Durchführung von Vergleichsarbeiten (VERA);
- ...

Somit betrifft die strukturelle Gewalt von Schule auch Lehrerinnen und Lehrer, indem Vorschriften von ihnen

unpädagogische Handlungen verlangen, gegebenenfalls mit disziplinarrechtlichen Mitteln erzwingen.

Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern

Eigentlich können Lehrerinnen und Lehrer, die über diese Zusammenhänge nachdenken, nicht mehr ruhig schlafen - und so ergeht es gar nicht wenigen tatsächlich. Das „Ausbrennen“ (Burnout-Syndrom) von Lehrkräften hat seine Hauptursache in der Diskrepanz zwischen hohen pädagogischen Idealen einerseits (also den Ansprüchen, die sie selbst an ihre Berufsausübung stellen) und den Realitäten, die diesen Idealen entgegenstehen, andererseits. Zu diesen Realitäten gehören die Strukturen des Schulsystems. Der pädagogische Auftrag der Grundschule beispielsweise, alle Kinder individuell zu fördern, sie gleichzeitig jedoch am Ende für eine bestimmte weiterführende Schulart zu empfehlen, stellt einen für Lehrer nicht auflösbaren Widerspruch dar. **Es ist nur dem enormen pädagogischen und menschlichen Engagement eines großen Teils der Lehrerschaft zu verdanken, dass sich die strukturelle Gewalt des Schulsystems nicht noch verheerender auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt als ohnehin.**

Es gibt allerdings auch zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer, die die Gewalt des Systems ohne besonderes pädagogisches Engagement, ohne nachzudenken und damit ohne Gewissensbisse transportieren. Sie funktionieren im Sinne des Systems und in bestem Vertrauen auf die Richtigkeit seiner Regeln. Sie handeln ohne politisches Bewusstsein.

Und leider, das darf in diesem Zusammenhang nicht verschwiegen werden, gibt es auch wenige solche, die aus - zumeist unbewussten - persönlichen Motiven oder krankhaften Persönlichkeitsstrukturen heraus die ihnen anvertrauten Kinder bzw. Jugendlichen verletzen.

Beispiele für Lehrerzitate:

- „Ihr seid heute so anregend wie zwei Packungen Schlaftabletten!“
- „Und wer das jetzt nicht versteht, der kann sich gleich die Kugel in den Kopf jagen.“
- "Ihr seid alle vollkommen lernresistent!"
- „So! Jetzt Klappe halten und weiter dienen!“
- „Kleines Ekelchen! Halt dich mal ruhig!“
- "Mir passt deine Visage jetzt nicht, geh mal raus!"
- „Wenn es mir gelänge, dir eine Rakete in den Arsch zu pusten und dann zu zünden, damit du etwas mehr Speed kriegst, dann wäre ich glücklich.“

(Fundsachen von Schul- Websites im Internet)

Manche Lehrerinnen und Lehrer üben gelegentlich individuelle Gewalt aus. Die obigen Zitatbeispiele stellen entwürdigende Äußerungen, teilweise krasse Beleidigungen dar. Solche Zitate können zahlreiche Schüler vor allem an weiterführenden Schulen erinnern.



Störungen? Bei mir doch nicht!

Auch an Mobbinghandlungen gegen Schüler sind Lehrkräfte beteiligt. Horst Kasper hat mit seinen repräsentativen Untersuchungen aufgezeigt: Wenn man Schülermobbing als systematisches, regelmäßiges und absichtliches Verletzen eines Schwächeren über mindestens ein halbes Jahr hinweg definiert, ist jeder sechste Junge, jedes sechste Mädchen im 5. bis 10. Schuljahr davon betroffen. An jedem fünften dieser Mobbingfälle ist eine Lehrkraft beteiligt.

Schulstrukturen sind veränderbar

Dieses vereinzelte Fehlverhalten von Lehrkräften hat natürlich auch eine strukturelle Dimension: Es gibt kein befriedigendes Instrumentarium in unserem Schulsystem, um es wirkungsvoll abzustellen! Man muss sich das einmal vorsteilen: Das Gesetz zwingt Eltern, ihre Kinder in die Schule zu schicken. Dort kommt es - in seltenen Einzelfällen - zu (meist psychischen) Verletzungen durch eine Lehrerin oder einen Lehrer. Und dann dauert es in etlichen Fällen viele Wochen, oft sogar Monate, bis diesen Verletzungen ein Ende gesetzt wird. Selbst wenn der Lehrkraft ihr Fehlverhalten nachgewiesen wurde, wird dem betroffenen Kind nicht immer unmittelbar geholfen. So kommt es durchaus vor, dass letztlich der Schüler die Klasse oder Schule wechseln muss, nur um der unerträglichen Situation zu entfliehen. Es gibt Schulaufsichtsbeamte, die ihre Machtlosigkeit in solchen Fällen offen zugeben und bedauern. Zu bedauern ist auch, dass das System über keinerlei wirksame Hilfen für die Beratung oder Therapie solcher Lehrkräfte verfügt.

Einen strukturellen Hintergrund hat auch das Mobbing unter Lehrern. In weit größerem Maß als in der freien

Wirtschaft sind daran Vorgesetzte, also Personen aus der Schulleitung, beteiligt („bossing“). Mobbing ist immer Ausdruck gestörter Kommunikation und findet darum in stark hierarchisch gegliederten Organisationen einen besseren Nährboden. Offene Kommunikationsstrukturen lassen sich in „flachen“ Hierarchien wesentlich leichter gestalten. Aber wie kann die Hierarchie im System der Schulorganisation und -Verwaltung abgebaut werden? Wie kann die Selektivität des Schulsystems abgebaut und wie können demokratische Beteiligungs- und Mitwirkungsrechte gestärkt werden?

Unser Schulsystem ist nicht gottgegeben. Es wird von Menschen gemacht, von den Staatsorganen, die wir Bürgerinnen und Bürger wählen können. Es wird mit politischen Entscheidungen beeinflusst und verändert. Wir Bürgerinnen und Bürger wiederum können die politischen Entscheidungen beeinflussen. Je mehr Menschen dieses System als strukturell gewalttätig erkennen, desto stärker kann der Druck auf die Politik werden, seine Strukturen zu verändern. Das lässt sich zwar nicht sehr schnell realisieren, aber es ist für unsere Kinder und für das Wohl der Gesellschaft zwingend notwendig. Es lohnt sich in vielfacher Hinsicht, für eine humane Schule einzutreten.

Möglichkeiten für ein entsprechendes Engagement von Lehrkräften, Eltern und Schülern gibt es genug:

- informell durch offene, mutige Worte in persönlichen Gesprächen;
- formell durch zivil-couragierte Einmischung in den Gremien der Schule;
- bürgerschaftlich durch Mitarbeit in Verbänden (Lehrer-, Eltern- und Schülerverbände, Gewerkschaften, Aktion Humane Schule, Grundschul- oder Gesamtschulverband u.a.m.);
- politisch innerhalb der Gemeindegremien und/oder einer Partei.

Viel zu lange haben sich diejenigen, die Schule machen, die eigentlich die Schule sind, strukturell fremdbestimmen lassen. „Wir sind die Schule!“ sollte das Motto von Lehrern, Eltern und Schülern sein, um auch den letzten Bereich absolutistischer Machtallüren in unserer Gesellschaft zu demokratisieren und die Strukturen unseres Schulsystems menschenfreundlich zu gestalten.

**Ich glaube an die
Gewaltlosigkeit
als einziges Heilmittel.**

Mahatma Gandhi

Strukturelle Gewalt im Schulsystem - leicht übersehen

Gewalt unter Schülern - ein Alltagsproblem, auf das es viele Antworten und gute Lösungsansätze gibt.

Körperliche Gewalt durch Lehrer - relativ selten, und wenn sie vorkommt, können schnell Lösungen gefunden werden.

Sublime verbale Gewalt - oft aus pädagogischer Ratlosigkeit entstanden - wie „Das lernst Du nie!“ oder „Du bist falsch an dieser Schule!“ führt häufig dazu, dass die Lernmotivationen und damit die Zukunftschancen der Kinder zusammenbrechen.

Diese Form der Gewalt wird oft in den Reaktionen der Kollegen und der Eltern bagatellisiert. Immerhin aber gibt es Ansätze, diesbezüglich zu einem Klima der gegenseitigen Achtung zu kommen und darauf zu achten, dass in einer Schule „kein Kind beschämt wird“ (bei spielhaft sei hier die „PISA-Lupe“ der „Initiative Länger gemeinsam lernen“ genannt, die unter dem Stichwort „Finnisches Denken“ diese Problematik aufgreift; vgl. S. 12 in diesem Heft).

So gut wie gar nicht ist im Bewusstsein, in welchem Umfang Schule durch die dem System innewohnende strukturelle Gewalt Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung unterbricht, bremst oder zurückwirft. Überall dort wird strukturelle Gewalt ausgeübt, wo Kinder und Jugendliche nicht in ihrer Entwicklungsfähigkeit gesehen werden, sondern einem Erwartungsraster entsprechen müssen oder in Kategorien eingeteilt werden.

Einige Beispiele dafür:

- Das erste Mal erleben Kinder Formen struktureller Gewalt spätestens beim Übergang vom Kindergarten in die Schule: Unterschiedliche Zuständigkeiten, festgeschriebene Schuleinzugsbereiche, damit verbunden fehlende Zusammenarbeit der Erzieherinnen und Lehrerinnen bei der Klassenbildung zerreißen gewachsene Gruppen und Freundschaftsbeziehungen; Entwicklungsprozesse werden unterbrochen.
- Die Einschulungsuntersuchungen führen zu ersten Klassifizierungen und Sortierungen, legen kategorisierende Maßstäbe an: schulfähig oder nicht schulfähig!
- Die Trennung der Schülerinnen und Schüler in Grund- oder Sonderschüler - verbunden mit der Zuweisung in verschiedene Schulen - legt die Kin-

- der in ihrer Entwicklung fest.
- Erneut werden die Lerngruppen nach vier (oder sechs) Jahren auseinander gerissen. Sie werden aufgeteilt auf verschiedene Schulformen, obwohl man aus den unterschiedlichsten Studien weiß, dass dieses Sortieren nicht dem Entwicklungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entspricht.
- Beim Nachdenken über Lebens- und Lernrhythmen von Kindern merken wir schnell, wie der 45-Minuten-Takt sowie kleine und große Pausen eine Struktur schaffen, die „vielleicht“ vom durchschnittlichen Schüler akzeptiert wird - aber vielen individuellen Erfordernissen zuwider läuft: strukturelle Gewalt.

Leicht lassen sich weitere Beispiele für strukturelle Gewalt in den Schulen anführen. Wer sich darauf einlässt darüber nachzudenken, wird erschrecken, wie weit wir von einer humanen, kindgerechten, Entwicklungs- und Lernchancen eröffnenden Schule entfernt sind.

Aber genau hier muss die Reform der Schule beginnen. Das Kind muss in den Focus gestellt werden: Jedes Kind hat das Recht auf Respekt, Wertschätzung und erfolgreiches Lernen in der Schule und auf die notwendigen Hilfen und Unterstützungen!

Diese Reform kann sofort beginnen und kostet keinen Cent - nur Aufmerksamkeit und manchmal Zivilcourage.

E-Mail-Kontakt zum Autor unter:
W.W.Steinert@t-online.de
bundeselternrat@lo-net.de

Die Zukunft der Welt
braucht eine Schule,
in der die Vielfalt der Kulturen
wahr-lich zu Hause ist.
Zum Verstehen der und zur
Verständigung zwischen
den Kulturen beizutragen
-kein **WERT**-vollerer Auftrag
für jede Schule.
Versagt eine Schule vor diesem
Anspruch, versagt sie vor der
Zukunft der Welt.

Risikofaktoren für Schülergewalt

Es war Sonntagabend, der 16. Januar 2005, als in Ahrensburg vor den Toren Hamburgs eine 55jährige Kollegin in ihrer Wohnung brutal erstochen wurde. Mutmaßliche Täter sind zwei 18 und 20 Jahre alte Brüder. Ihr Motiv; Rache für die Fünf in Deutsch, die der Jüngere, Schüler der 10. Realschulklasse, im Halbjahreszeugnis hat. Das ist das (vielleicht nur vorläufige) Ende einer Reihe schwerster Verbrechen gegen Lehrer, in denen ausnahmslos Hass und Rache im Spiel waren. Dabei hat die Gewalt von Schülern gegen Mitschüler, Lehrer und Schuleinrichtung viele Gesichter und verschiedene Ursachen. Hier geht der Blick auf zwei Risikofaktoren, die wir durch unser Handeln als Lehrer leicht minimieren können.

Die deutschen Schulen selektieren jährlich ein kleines Heer von „Schulversagern“ aus. Ausmustern statt Fördern schafft aber laufend neues vielfaches Leid. Die Ursachen mögen sehr verschieden sein, auf eine aber wird merkwürdigerweise höchst selten eingegangen. Tradierte, fest im Denken verankerte „pädagogische“ Leitsätze wirken: „Wir haben die falschen Schüler“, ist so ein Satz. „Das ist ein Fünferschüler“, ein anderer. „In einem Jahr wird diese Klasse auf eine erträgliche Größe schrumpfen.“ Harte Leistungsnormen und das Prinzip „Vogel friss oder stirb!“ prägen noch immer das Handeln in vielen deutschen Schulen. Die PISA-Studien haben den Hang der deutschen Pädagogik zur Selektion scharf kritisiert. Doch es gibt Alternativen! Wie wäre es mit dem Leitsatz unserer finnischen Kollegen? „Wir brauchen jeden. Versager können wir uns nicht leisten.“

Zum Rigorismus der Gesetze und Verordnungen kommen die ungeschriebenen Regeln der Art: „Das haben wir schon immer so gemacht!“ Hausordnungsregeln, die irgendwann sinnvoll gewesen sein mögen, halten sich über Jahrzehnte, auch wenn sie längst sinnlos geworden sind. Es wird Zeit, dass wir unser Alltagshandeln als Lehrer ernsthaft auf den Prüfstand nehmen. Wir könnten manches ändern und vieles verbessern, damit jeder seine Chance bekommt.

**Zur Gewalt musst du hassen lernen.
Zur Gewaltlosigkeit musst du lieben
lernen.**

Phil Bosmans

Risikofaktoren für Mobbing in der Schule

Strukturen handeln nicht. Mobbing wird vielmehr von Menschen gemacht. Dennoch ist auffallend, dass angefeindete Kolleginnen und Kollegen immer wieder von vergleichbaren Umständen, Denkweisen, eingefleischten „Ordnungen“ und Traditionen in ihren Schulen berichten. Risikofaktoren, die zu beobachten vielleicht helfen kann, frühzeitig zu intervenieren, wenn sich ein Mobbingfall zu entwickeln droht. Bekanntlich vergeht Mobbing nicht von alleine. Da sind die ganzen Kollegien gefordert.

Streng hierarchische Ordnung. Schulen mit klarem „Oben und Unten“. Hier leben diejenigen mit hohem Risiko, die am unteren Ende der Rangordnung stehen. Es gilt nicht das beste Argument, sondern der Stand auf der obersten Sprosse der Leiter.

Die Neuen im Kollegium, zumal Berufsanfänger, werden häufig an den Schulen systematisch angefeindet, an denen die Alteingesessenen ihre tradierten Ordnungen pflegen. Hier herrscht auffallende Resistenz gegen Reformen: „Das haben wir schon immer so gemacht!“, heißt der Leitsatz.

Strenge Regeln, null Fehlertoleranz, Neigung zu harten Sanktionen gegen die Schüler ist typisch für das zwischenmenschliche Klima an manchen Schulen. Hier sind all jene Kolleginnen und Kollegen gefährdet, die eher auf Förderung, geistiges Wachstum und freie Entfaltung der besten Kräfte bei den Kindern Wert legen.

Manche Schulen sind zu ausgesprochenen „Lotterläden“ geworden. Wer den von Gleichgültigkeit, manchmal gar Feindseligkeit gegen die eigene Klientel geprägten Schlendrian ändern möchte, gerät leicht unter die Räder.

Schulleiter(innen), die ihre Macht missbrauchen oder ihrem Job nicht gewachsen sind, stellen vielleicht das größte Risiko für die Entwicklung von Mobbingfällen dar. Schließlich sind in 95 Prozent aller Fälle die Schulleiter verwickelt, oft sind sie sogar die treibende Kraft. Wenn sie dann noch durch die Schulverwaltung bedingungslos unterstützt werden, haben angefeindete Kolleginnen und Kollegen besonders schlechte Karten.

Gemobbte sind nicht selbst schuld. Enden die Anfeindungen, endet das Mobbing.

12 Tipps für gemobbte Lehrerinnen und Lehrer

(Horst Kasper)

- 1) Die wichtigste Empfehlung, die von vielen Mobbing-Fachleuten gegeben wird: Vergraben Sie sich nicht mit Ihrem Kummer! Gehen Sie nach außen, auch wenn Ihnen das von Ihrer Natur her nicht so sehr liegt. Es gibt Möglichkeiten des anonymen Informationsaustausches per Internet. Falls Sie selbst nicht darüber verfügen, gibt es den Zugang über Freunde, Kollegen, Familienmitglieder oder öffentliche Einrichtungen. Resignieren Sie nicht angesichts solcher Schwierigkeiten.
- 2) Fügen Sie sich nicht in die Opferrolle! Sagen Sie: „Ich werde gemobbt!“ Sagen Sie aber nicht: „Ich bin ein Mobbingopfer!“ Erkennen Sie den Unterschied?
- 3) Vermeiden Sie, wenn es irgend geht, Machtkämpfe. Suchen Sie nicht die Schlacht, sondern Lösungen.
- 4) Geben Sie niemals auf! Sie wissen, dass Mobbing bösartig und auf Schädigung aus ist. Man kann wie ein Boxer zu Boden gehen, darf aber nicht liegen bleiben. Blicken Sie nach oben!
- 5) Lassen Sie sich auf keinen Fall gehen und üben Sie Ihre Selbstdisziplin. Geben Sie sich keinen exzessiven Genüssen hin, die Ihre Gesundheit zusätzlich belasten könnten.
- 6) Suchen Sie den Beistand von Kollegen und Freunden.
- 7) Bewahren und mehren Sie Ihre Handlungsmöglichkeiten. So lange wir nach neuen Möglichkeiten zur Abwehr oder zur Überwindung von Mobbing suchen, fällt es uns leichter, uns trotz Anfeindungen aufrecht zu halten.
- 8) Gewerkschaftsmitglieder erhalten Rechtsschutz auch im Mobbingfall. Falls auch Ihr Kontrahent Gewerkschaftsmitglied ist, kann die Gewerkschaft mit Mediation helfen.
- 9) Manchmal ist es klüger, den geordneten Rückzug anzutreten als sich weiter dem täglichen Kleinkrieg zu stellen, der Ihnen aufgezwungen wird und den Sie doch so gar nicht wollen.
- 10) Schleppten Sie sich nicht krank zum Dienst. Fürchten Sie nicht den Vorwurf, ein Simulant zu sein. Ob Sie die Kraft haben, Ihren Dienst ordentlich zu verrichten oder nicht, wissen allein Sie und Ihr Arzt.
- 11) Strecken Sie Ihre Fühler nach draußen, suchen Sie Anschluss an eine Gruppe von Gleichgesinnten, für Supervision oder Coaching. Suchen Sie draußen, um drin bleiben zu können.
- 12) Gehen Sie (wenn keine andere Lösung in Sicht ist) besser rechtzeitig erhobenen Hauptes aus der Mobbingsituation hinaus als sich darin aufzureiben.

Literatur: Horst Kasper, Wer mobbt, braucht Gewalt. Das Handbuch für die mobbingfreie Schule, unter Mitarbeit von Bernd Lindemeier, Stuttgart (SPV) 2004, 206 S., € 10,50

Weder human noch effektiv

Das gegenwärtige Schulsystem in Deutschland erscheint nicht erst im Lichte der internationalen Vergleichsstudien als moralischer, psychologischer und pädagogischer Skandal. Moralisch muss die Ungerechtigkeit eines Schulsystems Empörung hervorrufen, das seine Erfolgsprämien aufgrund der sozialen Herkunft der Schüler verteilt. Psychologisch absurd erscheint ein System, das gegen jede entwicklungspsychologische Einsicht in der mittleren Kindheit Voraussagen über die Wahrscheinlichkeit des Schulerfolgs im frühen Erwachsenenalter zur Grundlage von individuellen Selektions- und Schullaufbahnentscheidungen macht und bei der Gestaltung des Unterrichts und der Strukturierung der Lehrerbildung psychologische Bedingungen des Lernens und des Kompetenzerwerbs systematisch ignoriert. Grundlegende pädagogische Normen verfehlt eine Schule, die individuelle Unterschiede nicht zum Ausgangspunkt individueller Förderung macht, sondern eine Pädagogik der Anerkennung durch eine Didaktik für homogene Gruppen ersetzt.

Die Kritik richtet sich gegen das *System*, nicht gegen individuelle Schulen oder gar individuelle Lehrer. Wir müssen erkennen und anerkennen, dass Schulen und Lehrer im Rahmen des Systems in der Regel (und häufig unter großen Anstrengungen) ihr Bestes tun, um Schüler voranzubringen, dabei freilich an die (häufig unerkannten, aber häufig auch ideologisch akzeptierten und professionell verinnerlichten) systemischen Grenzen stoßen.

Unsere fachzentrierte Lehrerbildung rückt statt der lernenden Subjekte und sie motivierender Gelegenheiten und Arrangements des Lernens das jeweilige Fach ins Zentrum der professionellen Identität. Lehrer unterrichten Fächer, nicht Kinder. Die Handlungsperspektiven, Evaluierungsgesichtspunkte, Einstellungen und Organisationskonsequenzen, die daraus folgen, von mangelnden Partizipationsgelegenheiten der Schüler bis hin zum rigide das Leben der Schule dominierenden Stundenplan nehmen den Schulen alle Merkmale einer attraktiven Lebenswelt, um sie zu Stätten einer nachhaltigen funktionellen Langeweile und institutionellen Trägheit zu machen. Im Ergebnis ist unser Schulsystem weder human noch effektiv.

Die internationalen Vergleichsstudien haben keine eindeutige Passung zwischen der lebensweltlichen Qualität der Schulen und systemischer Effektivität nachgewiesen: Effektivität und Leistung können unabhängig von

den Strukturmerkmalen der Schulsysteme variieren. Aber gleichsam nebenbei haben die Vergleichsuntersuchungen auch gezeigt, dass sich auf der Grundlage schülerfreundlicher Schulen leistungsstarke Systeme bilden können, die weder frühe Auslese, repressive Leistungsbewertungen noch rigide Strukturen erfordern. Aus Gründen der Leistungssicherung brauchten wir also auf eine humane Schule nicht zu verzichten. Im Gegenteil: Eine humane Schule wird auch eine effiziente und leistungsstarke Schule sein.

(Prof. Dr. Dr. b.c. Wolfgang Edelstein ist wissenschaftliches Mitglied der Max-Planck-Gesellschaft und war bis 1997 Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Ein Interview der ZEIT unter dem Titel „Unsere Schule ruft Gegengewalt hervor“ gibt es im Internet unter http://www.zeit.de/archiv/2002/20/200220_i-edelstein.xml)

Lehrergebet

Herr Jesus Christus, als du in Palästina unter den Menschen lebstest und lehrtest, haben sie dich Lehrer genannt.

Lass mich immer daran denken, dass ich mit dem wertvollsten Gut dieser Welt arbeite, mit Geist und Herz der Kinder. Sie empfangen von mir Eindrücke, die die Zeit nicht ausradieren wird.

Gib mir Geduld mit denen, die langsam lernen, und auch mit denen, die sich sträuben.

Wenn ich Disziplin verlangen muss, lass mich das entschieden und liebevoll zugleich tun,

Bewahre mich vor Sarkasmus und verletzender Schärfe. Lass mich fördern und nicht entmutigen, wenn Kinder ihr Bestes geben, auch wenn dieses Beste nicht sehr gut ist.

Hilf mir, dass ich die Kinder zum selbständigen Denken anleite und nicht ihren Verstand mit Wissen voll packe.

Bei allen Sorgen und Enttäuschungen in meinem Beruf lass mich daran denken, dass die Zukunft unseres Landes und der Welt in meinen Händen ist. Darum bitte ich in Gottes Namen.

Amen.

(aus: Der Weinberg, Nr. 10/96, Missions- und Familienzeitschrift der Hünfelder Oblaten; im Internet als Präsentation unter <http://www.kssa.de/lehrer/frame.htm>)

Gewalt ist geil, Schule ist gemein

**Wenn die Gesellschaft den Menschen;
der heranwachsenden Generation eine
kreative Sinnerfüllung versagt, dann finden
sie schließlich ihre Erfüllung in der
Zerstörung.**

Norbert Elias

Schule wird von vielen Schülerinnen und Schülern als etwas wahrgenommen, zu dem man mit mehr oder weniger Gewalt gezwungen wird. Schule ist für viele „gemein“, weil sie einen davon abhält, seinen Tagesablauf so zu gestalten, wie man dies gerne möchte. Für andere wiederum ist sie gemein, weil sie sich dort von Lehrern ungerecht behandelt oder von Mitschülern drangsaliert oder bedroht fühlen.

Für Jugendliche sind subjektive Einschätzungen und Wahrnehmungen oftmals bedeutsamer als reale Erfahrungen. Unsere Befragung von über 4000 Bochumer Schülerinnen und Schülern macht unter anderem deutlich:

- Fast 70% halten es für besonders schlimm, wenn Lügen über sie verbreitet werden;
- demgegenüber nur 35%, wenn ihnen etwas weggenommen wird,
- und auch nur 40%, wenn sie getreten werden oder eine Ohrfeige bekommen.

Fast die Hälfte der von uns befragten Schülerinnen und Schüler ist auch der Auffassung, dass man zurückschlagen sollte, wenn man angegriffen wird, und über 60% meinen, dass sie ihre „Ehre“ auf jeden Fall verteidigen müssen.

Daraus kann und muss man den Schluss ziehen, nicht nur die offensichtliche Gewalt in den Blick zu nehmen, sondern auch die subtilen Formen der Ehrverletzung. Wir reden und berichten oft über offene Gewalt, nicht aber über die subtile, oftmals wesentlich schwerere psychische Gewalt, die zudem länger anhaltende Schäden verursacht und vor der die Schüler offensichtlich deutlich mehr Angst haben als vor der körperlichen. Und diese Gewalt geht auch - wenn auch nicht primär - von Lehrerinnen und Lehrern aus.

Nach einer Studie der Uni Duisburg aus dem Jahr 2002 haben 2,6% der 15- und 16-jährigen Jungen und 4,0% der Mädchen schon einen Selbstmordversuch began-

gen. Etwa ein Viertel der Jungen und mehr als die Hälfte der Mädchen haben schon einmal daran gedacht. Und tatsächlich nehmen sich in Deutschland zwei bis drei Jugendliche (unter 25 Jahren) pro Tag das Leben, die Versuchsrate soll 20 bis 30x höher sein. Dies wären 30.000 Selbstmordversuche pro Jahr. Selbstmord ist bei deutschen Jugendlichen die zweit- oder dritthäufigste Todesursache. Durch Selbstmord sterben fast so viele Jugendliche wie im Straßenverkehr, und in Internet-Foren diskutieren Heranwachsende Selbstmordmethoden. Hauptgrund (nach familiären bzw. Partnerproblemen): die Schule. Viele Kinder klagen am Sorgentelefon, dass sie von den Mitschülern immer wieder ausgelacht werden, weil sie sich noch nicht umgebracht hätten, oder dass sie am Morgen, bevor sie in die Schule gehen, erbrechen müssten.

Nach einer Studie der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ist das Schulklima entscheidend für das gesundheitliche Wohlbefinden der Schüler. Fühlen sich Schüler in ihrer Schule wohl, rauchen Sie zum Beispiel weniger häufig. Ein gutes Schulklima erweist sich als wichtiger Faktor für ein gesundes Aufwachsen. Kinder und Jugendliche fühlen sich wesentlich weniger gesund, wenn sie sich von Lehrern oder Betreuern und Mitschülern nicht unterstützt fühlen (wobei hier die subjektive Wahrnehmung durch die Schüler und nicht etwaige „objektive“ Bemühungen der Lehrer entscheidend sind).

Aggressionen und Gewalt sind in der Schule häufiger, wenn sich Lehrkräfte nicht aktiv engagieren; das Schul- und Unterrichtsklima bzw. schulökologische Faktoren haben also einen Einfluss auf Schulgewalt. Ein angespanntes Schulklima sowie geringe Unterrichtsattraktivität gehen mit erhöhten Gewaltraten in den betreffenden Schulklassen einher.

Eine gesunde Schule scheint die beste Immunisierung auch und gerade gegen spätere Versuchungen im Bereich Kriminalität oder Drogenmissbrauch zu sein. Die Schule wird besonders in Zeiten verstärkten Leistungsdrucks und hoher Arbeitslosigkeit zur sozialen Kontrollinstanz, die direkt und indirekt Einfluss auf kriminelle Karrieren von Jugendlichen nimmt.

Gibt es geeignete (kriminal-)präventive Maßnahmen? Es gibt sie durchaus, doch sie werden erfolglos bleiben, solange „störende“ Schüler an Sonderschulen abgegeben werden, Leistungsorientierung als Leitprinzip aller schulischen Maßnahmen nicht aufgegeben wird und die Entwicklung von Moral und Ethik allein dem Religionsunterricht überlassen bleibt.

Trotz der bereits vor vielen Jahren und auch heute noch gesammelten positiven Erfahrungen mit Schulreformmodellen hat sich Schule insgesamt bislang einer

grundlegenden Reform entzogen. Trotz positiven Engagements der Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer fehlt es nach wie vor an der notwendigen Unterstützung aus Politik und Gesellschaft. Diese wäre notwendig, um den Bildungsauftrag der Schule, der auch soziales Lernen umfasst, tatsächlich und effektiv unter den sich insgesamt negativ entwickelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wahrzunehmen. So hat auch die letzte PISA-Studie wieder darauf hingewiesen, dass wir in Deutschland ein Problem mit der Behandlung sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler (und darunter fallen auch Migranten) haben. Wir stehen hier weltweit am Ende, obwohl wir wissen, dass dieser Faktor der sozialen Benachteiligung auch in anderen Bereichen eine wichtige Rolle spielt: Sofern die Familien wirtschaftlich benachteiligt und die Bildungsoptionen der Jugendlichen ungünstig sind, sind ihre Täterraten bei Gewaltdelikten erhöht.

Schüler, die das Gefühl haben und vermittelt bekommen, dass man sie nicht mehr braucht (indem man sie z. B. von der Schule verweist oder nicht reagiert, wenn sie nicht mehr kommen), verlieren den Glauben an die Nützlichkeit dieser Institution - und irgendwann auch den Glauben an sich selbst. Für sie ist Gewalt geil und Schule gemein, weil sie nur so ihre eigene Identität wahren und überleben können. Die Mahnung von Norbert Elias, wonach Jugendliche dann ihre Erfüllung in der Zerstörung finden, wenn die Gesellschaft ihnen eine kreative Sinnerfüllung versagt, sollten wir ernst nehmen und gemeinsam versuchen, dieser heranwachsenden Generation einen Lebenssinn zu vermitteln.

Dr. Thomas Feltes M.A. ist Jurist und Erziehungswissenschaftler und Professor für Kriminologie, Kriminalpolitik und Polizeiwissenschaft an der juristischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum und Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der AHS.

www.rub.de/kriminologie

Bei dem Beitrag handelt es sich um eine gekürzte Version eines Vortrages, den der Autor im Dezember 2004 in Bremen gehalten hat. Der vollständige Text (einschl. der Literaturnachweise) steht auf der website des Autors zur Verfügung: www.thomasfeltes.de (unter „Vorträge“).

Zitate zum Thema Gewalt

"Erst bringen die Erwachsenen einem das Sprechen bei und dann redet keiner mehr mit einem."

12-jähriger, nach Gunter A. Pilz

"Ich bedanke mich im Namen meiner Kameraden. Das war das erste Mal, dass sich ein Erwachsener Zeit für uns genommen hat und mit uns gesprochen hat, versucht hat, uns zu verstehen."

Anführer der "M-dorer Skinhead Front", nachdem Prof. Gunter A. Pilz über zwei Stunden mit ca. 60 rechten Jugendlichen in der Nähe von Dresden über ihre Einstellungen und deren Hintergründe diskutiert hatte.

Reinhard Stähling

**Klassenrat - das Einfache,
das schwer zu machen ist**

7 Schritte gegen Gewalt

Sorgen und Nöte von Kindern in einer Grundschule hört man, wenn man nur die Ohren aufmacht.

- A hat zu mir "fickdeinemutter" gesagt
- B hat mich getreten
- C ärgert immer
- D hat meinen Radiergummi weggenommen
- E hat mich ohne Grund einfach geschubst
- F will 1 € von mir haben, sonst haut er mich
- G lacht mich aus
- H hat zu mir gesagt "ich bin nicht mehr dein Freund"
- I und J nehmen den Kleinen immer den Ball weg
- K hat gesagt, das sein großer Bruder mich verhaut

So hören sich Probleme von Kindern an, die wir alle ernst nehmen sollten. Ob Nachbarn, Eltern oder Lehrer - jeder ist gefragt, den Kindern zu zeigen, dass Unrecht nicht ungehört verhallt. Was liegt näher, als darüber zu sprechen - mit den betroffenen Kindern. Aber wo sind sie? Wann ist Zeit dafür? Ist das nicht alleine Sache der Kinder? (Sonst verwöhnen wir sie doch!?) Hat die Schule nicht ein anderes "Kerngeschäft"? Muss die Schule sich überhaupt damit beschäftigen?

Die Antwort meiner Kolleginnen und Kollegen in der Grundschule Berg Fidel lautet: Ja, ohne jedes Wenn und Aber muss unsere Schule den Kindern in regelmäßigen, routinierten und ruhigen Gesprächen Zeit geben, sich aus dem Alltagsgeschehen zurückzuziehen. Dazu dient der Klassenrat. Hier können die Kinder viele soziale Auseinandersetzungen von Schulhof, Turnhalle, Klasse, Schulweg und Freizeit aufarbeiten.

Wie wollen wir "den Kindern das Wort geben", wenn wir nicht bei ihren Sorgen und Nöten anfangen? Die Reformpädagogen der 20er-Jahre haben uns gezeigt, zu welchen (heute fast unvorstellbaren) Formen der Mitwirkung oder "Partizipation" Kinder in der Lage sind (vgl. Stähling 2002).

Aber, so lauten gleich die Bedenken: Wie will man mit ihnen sprechen? Zanken die Kinder dann weiter und hören sich gar nicht zu? Wird nicht alles schlimmer, wenn man aus einer Mücke einen Elefanten macht? Gegenfrage: Wer definiert denn, wie schwer ein Problem für ein Kind wirkt? Die Erwachsenen? Und wer entscheidet, bei welcher Schwierigkeit kein Gespräch nötig ist?

Aus all den Überlegungen haben Pädagogen und Eltern unserer Schule eine Konsequenz gezogen. Die Schulkonferenz hat nach gründlicher Vorarbeit entschieden: Wir schauen bei Problemen nicht weg. In jeder Klasse findet einmal wöchentlich mit allen Kindern ein Klassenrat statt, in dem Sorgen der Kinder besprochen werden (vgl. Poliert 2002; Stähling 2003).

Wer es uns nachmachen will, muss sieben Schritte gehen:

Schritt 1:

Einen Sitzkreis bilden. Das Beste ist ein festes Bänkenquadrat, das - aus Platzgründen - immer vor der Tafel steht.

Schritt 2:

Eine Kladde nehmen und "Klassenrat" draufschreiben. Von nun an kann jedes Kind (jederzeit) etwas in das Klassenrat-Buch rein schreiben, wenn es ein Problem irgendwelcher Art hat. Statt zu schreiben kann man auch seine Sorgen malen. Name dazu, vielleicht auch Datum - fertig. Beim nächsten Klassenrat wird es besprochen (nicht eher).

Schritt 3:

Eine tolerante Haltung der Lehrerin und des Lehrers ist zu entwickeln: Der moralische Zeigefinger ist in einem Klassenrat Tabu! Wir wollen die Sorgen verstehen. Wer jemandem Gewalt angetan hat, bekommt eine Chance, sich zu erklären (wie in einem Rechtsstaat üblich!). Wenn es ihm Leid tut, kann er sich entschuldigen - es eventuell wieder gut machen.

Schritt 4:

Einmal wöchentlich zur festen Zeit findet der Klassenrat statt. Ohne Ausnahme! Auf diesen Termin müssen sich Kinder, aber auch Eltern verlassen können! Wenn kein Problem im Buch steht, ist Zeit für Spiele im Kreis (z.B. "Heißer Stuhl": Ein Kind in der Mitte bekommt von den anderen nur Gutes zu hören: "Deine Schuhe finde ich schön! - Du kannst mir gut helfen! - Ich finde, du machst tolle Witze!").

Schritt 5:

Beim Klassenrat werden die Probleme der Reihe nach durchgearbeitet. Gespräche haben Regeln:

- Zuerst spricht, wer ein Problem ins Klassenratbuch geschrieben oder gemalt hat.
- Er spricht so lange er will und wird von niemandem unterbrochen.
- Dann spricht der Gegenspieler. Auch er wird von niemandem unterbrochen.
- Erst wenn die beiden Parteien zu Ende geredet haben, ist Zeit für Fragen aus dem Kreis.
- Gemeinsam wird am Ende nach Lösungen gesucht.

Schritt 6:

Kinder haben gute Ideen, wie man sich wieder "verträgt". Die Pädagogen lernen, sich auf die Kinder zu verlassen. Kinder sind den Erwachsenen gleichwertig. Beispiel: Die Kinder geben dem "Täter" noch eine Chance. Wird diese Chance jedoch nicht genutzt, dann folgt eine Konsequenz, die bereits vorher festgelegt wird. Schlägt einer in der Pause andere Kinder, so bekommt er im Wiederholungsfall - konsequenterweise - keine weitere Gelegenheit, andere zu schlagen. Er hat Pausenverbot. Dies ist vorher mit ihm im Klassenrat vereinbart worden.

Schritt 7:

Klassenrat in allen Klassen der Schule ist ein Idealfall. Vieles wird dadurch leichter. Wer ein Problem mit einem Kind aus einer anderen Klasse hat, geht - begleitet von einem Vertrauten - in den fremden Klassenrat und trägt sein Anliegen vor.

Unsere Erfahrungen nach fünf Jahren Klassenrat in allen Klassen der Schule zeigen einen deutlichen Rückgang von Gewalt zwischen den Schülern. Die Kinder in der Grundschule Berg Fidel stammen aus 22 Nationen. In allen Klassen sind Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und verschiedensten Lernproblemen integriert (vgl. Stähling 2004). Zu erwarten wären mehr Schwierigkeiten als anderswo. Wir stellen jedoch fest, dass Gewalt nicht (mehr) das Thema Nr. 1 ist. Der Grund: Niemand wird mit seinen Sorgen allein gelassen. Jeder an unserer Schule merkt bald, dass wir im Klassenrat für alle sozialen Schwierigkeiten eine Lösung finden können. Eigentlich ist das unglaublich, aber die Kinder schaffen das, denn *die* sind unglaublich!

Literatur:

- Poliert, **Manfred 2002: Lernen und leben im 1. Schuljahr. Berlin: Cornelsen.**
Stähling, Reinhard 2002: **Unter westfälischen Eichen. Kelkheim: Ilma**
Stähling, Reinhard 2003: **Der Klassenrat - eine Fortführung reformpädagogischer Praxis. In Karlheinz Burk, Angelika Speck-Hamdan, Hartmut Wedekind (Hrsg.): Kinder beteiligen - Demokratie lernen? Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule, S. 197-207.**
Stähling, Reinhard 2004: **Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen. Ein Konzept für integrativen Unterricht. In: Die Deutsche Schule, 96, 1 S. 45-55**

Zur Vertiefung:

Kiper, Hanna 1997: Selbst- und Mitbestimmung in der Schule: Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler: Schneider.

Dr. Reinhard Stähling, Schulleiter der Grundschule Berg Fidel (Demokratie-Preis des Grundschulverbandes 2002) freut sich über Rückmeldungen und Kontaktaufnahme: Grundschule Berg-Fidel, Hogenbergstr. 166, 48153 Münster, www.ggs-bergfidel.de

Eine Aktion der Initiative "Länger gemeinsam lernen"

Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. (CSV),
Gemeinnützige Gesellschaft Gesamischule-Gesamtschul-
verband e.V. (GGG), Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft (GEW), Aktion Humane Schule e.V. (AHS),
Verband Sonderpädagogik e.V. (VDS), Bundeselternrat
(BER), Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben
(DGLS), Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW), Landes-
elternrat der Gesamtschulen in NW e.V. (LER),
Landeschülervertretung Berlin

Die eigene Schule mit der "PISA-Lupe" untersuchen

"Eine gemeinsame Schule für alle muss eine Schule sein, die Verschiedenheit respektiert und nicht von allen das Gleiche verlangt, sondern jedes einzelne Mädchen und jeden einzelnen Jungen in seiner Gesamtentwicklung unterstützt und dafür sorgt, dass beim Miteinander- und Voneinander-Lernen individuelle Fähigkeiten und soziale Kompetenzen optimal entwickelt werden können."

(Gemeinsame Grundsatzposition der Initiative
Länger gemeinsam lernen, 2001).

Es gibt Reformbedarf im deutschen Schulsystem - darüber bestehen kaum noch Zweifel. PISA hat gezeigt: Im internationalen Vergleich gelingt es in Deutschland nicht gut, die Kinder individuell zu fördern und zu guten Leistungen zu führen. Und es steht nicht gut um die Chancengleichheit. Seit IGLU wissen wir allerdings, dass dies zwar auch für die Grundschulen gilt, weit mehr aber noch für die Schulen des Sekundarbereichs.

Eine Ausgangslage ist in allen Ländern gleich: Die jungen Menschen sind nach Herkunft und Fähigkeiten sehr verschieden. Alle Länder müssen sich dieser Tatsache stellen und gute Lösungen finden. Die Kultusministerkonferenz hat als Reaktion auf PISA und IGLU eine Reihe von Maßnahmen beschlossen, die Änderungen bewirken sollen. Im politischen Raum wird kontrovers über weitere Reformen diskutiert. Das Ergebnis ist noch offen. In den Schulen selbst führt dies vielfach zu Unsicherheiten: Was kommt an Neuerungen konkret auf uns zu? Was wird von uns verlangt werden?

Die Gestaltung einer Schulstruktur, die an individueller Förderung und nicht an Selektion orientiert ist, bleibt Aufgabe der Politik.

Der förderorientierte Blick und die gemeinsame Verantwortung für den Schulerfolg sind indessen Sache der täglichen Schulpraxis. Beides muss zusammenwirken.

Die "Initiative Länger gemeinsam lernen" bietet allen Schulen eine Möglichkeit, selber aktiv zu werden.

Worum geht es?

Die Leistungen in allen Kompetenzbereichen müssen und können besser werden, in der Spitze, an der Basis und in der Gesamtheit.

Die Chancengleichheit von Kindern unterer Sozial-schichten beim Bildungserfolg muss gesteigert werden.

PISA und IGLU haben auch die Augen dafür geöffnet, dass Förderung aller Kinder und Chancengleichheit nicht quasi "von selbst" erreicht werden. Um diese Ziele zu verwirklichen, müssen sie ausdrücklich in den Blick genommen werden. Der Ist-Stand muss bekannt sein und Ziele müssen vereinbart werden. Jede Schule sollte dazu die eigene Ausgangsbasis untersuchen. Das Kollegium, die Eltern, Schülerinnen und Schüler, kurz: jede Teilgruppe kann eine solche Untersuchung anregen. Welche konkreten Maßnahmen die Bildungsministerien für ihre jeweiligen Bundesländer auch beschließen mögen, diese Selbstuntersuchung mit der "PISA-Lupe" wird bei jeglicher pädagogischen Arbeit wichtig sein.

Deshalb: Betrachten Sie Ihre Schule mit der "PISA-Lupe"!

Wie steht es an unserer Schule mit "finnischem Denken"?

Das Bildungsverständnis des PISA-Spitzenlandes Finnland ist klar ausgeprägt und erfolgreich. Es basiert auf einer breiten Übereinstimmung in wichtigen Prinzipien. Alle Schulen müssen sich daran orientieren.

Die zentralen Grundsätze sind:

Aus Lehrersicht:

"Kein Kind beschämen, kein Kind zurücklassen."

"Jedes Kind zählt und verdient Unterstützung."

Aus Schülersicht:

"Die Schule sorgt gut für uns."

"Sie ermöglicht uns, erfolgreich zu lernen."

Untersuchen Sie Ihre Schule daraufhin, ob in ihr "finnisches Denken" verwirklicht ist.

Sind das die Grundsätze, die wir an unserer Schule verwirklichen wollen?

Wie wollen wir deren Vorkommen im Alltag unserer Schule feststellen?

Welches Lehrer- und Elternverhalten an unserer Schule entspricht diesen Prinzipien?

Welches Verhalten widerspricht ihnen? Beispiele dazu sammeln.

Wie können wir effektiv und respektvoll Annäherungen an diese Prinzipien erreichen?

Welche Ergebnisse - nach Herkunft differenziert - erreichen unsere Schüler/innen?

PISA zeigte auf, dass der Schulerfolg eines Kindes in Deutschland viel stärker als in anderen Ländern von

seiner sozialen Herkunft abhängt. Wie sieht es damit an unserer Schule aus?

Welchen sozialen Hintergrund haben unsere Schülerinnen und Schüler?

Wie viele von ihnen haben einen Migrationshintergrund?

Wie viel Prozent der verschiedenen Gruppen erreichen welche Empfehlungen zum Übergang in die weiterführenden Schulen oder welche Abschlüsse am Ende der Sekundarstufe I?

Wie viel Prozent von ihnen bleiben sitzen oder werden auf Sonderschulen überwiesen? Wie viel Prozent von ihnen gehen in welches Fachleistungsniveau?

Gibt es auffallende Unterschiede zwischen den Gruppen?

Wie deuten wir diese Ergebnisse? Wollen wir andere Ergebnisse erreichen?

Es kommt darauf an, bekannte Sozialdaten und das Wissen über die Herkunft der Schülerinnen und Schüler verantwortungsvoll zu nutzen. Darüber hinaus bleiben die Schulbehörden in der Pflicht, alle Sozialdaten zu erheben und bereit zu stellen, die für das Erreichen von mehr sozialer Chancengleichheit in der Schule erforderlich sind.

Diskutieren Sie auf der Grundlage dieses gesammelten Wissens über die eigene Schule:

War uns das bewusst? Hätten wir es vermutet? Wollen wir es so hinnehmen oder ändern? Können wir auf dieser Datenbasis kurz- oder langfristige Ziele gemeinsam formulieren? Wie können wir die Schülerinnen und Schüler an diesem Prozess beteiligen? Haben wir Ideen, wie wir diese Ziele erreichen können? Was nehmen wir uns vor?

Zu dieser Diskussion wollen wir Sie ermuntern. Für die Arbeit mit der PISA-Lupe werden wir Anregungen, Erfahrungen und Hilfen zur Verfügung stellen.

Alle können die "PISA-Lupe" nutzen!

In jeder Schule kann eine solche Betrachtung wertvolle Erkenntnisse liefern. Jede (Teil-)Gruppe der Schule kann sie anregen. Überall ist der Einstieg möglich. Jederzeit kann damit begonnen werden. Gemeinsame Verantwortung für das Lernen kann entstehen.

Die "Initiative Länger gemeinsam lernen" ruft alle Schulen zum Mitmachen auf.

Sie sammelt und dokumentiert Erfahrungen unter: www.laenger-gemeinsam-lernen.de "Initiative Länger gemeinsam lernen", Niddastr. 52, 60329 Frankfurt

Rosemarie Köhler

Aktion Humane Schule

Es ist sehr lohnenswert, die eigene alltägliche Praxis mit der „PISA-LUPE“ zu betrachten:

Die „DENK - DRAN - ROLLE“ habe ich weggeräumt

Das Bildungsverständnis in Finnland ist u.a. getragen von dem zentralen Grundsatz „KEIN KIND BESCHÄMEN.“

Wenn wir zu Verhaltensänderungen von Kindern beitragen, betrachten wir dies erst einmal als erfolgreich. Ich stelle inzwischen manchmal fest, dass meine Maßnahmen Aspekte von Beschämung haben.

Es kommt häufig vor, dass Kinder wichtige Utensilien immer wieder vergessen. Noch immer fehlt z.B. das Eintrittsgeld für das Weihnachtsmärchen im Theater, der Zettel mit den Rückmeldungen zum Elternsprechtag oder die Entschuldigung von letzter Woche.

Wenn Appelle und Notizen im Heft nichts genutzt haben, haben diese Kinder auf einem kleinen Zettel notiert, woran sie am nächsten Tag denken sollten. Dieser kleine Zettel wurde in eine große leere Plakatrolle gesteckt mit der Aufschrift DENK-DRAN-ROLLE. Das Kind ist also nach Hause gegangen mit einer großen Rolle unter dem Arm und wurde oft angesprochen: „Was hast *du* denn da?“ Meistens hat das Kind nicht gleich geantwortet und so noch mehr Fragen provoziert. „Was ist denn in der großen Rolle?“ „Was nimmst *du* denn da aus der Schule mit nach Hause?“

Wer ist verantwortlich für das Theatergeld, die Rückmeldung zum Elternsprechtag oder die Entschuldigung von letzter Woche? Die genauere Betrachtung ergibt, dass dies nicht in erster Linie die Kinder sind. Es liegt in der Verantwortung der Eltern.

Warum ist es manchen Eltern nicht möglich, diese Verantwortung wahrzunehmen?

SPIEGEL ONLINE berichtete am 23.12.2004 über Kinderarmut in Deutschland: 15 Prozent aller Kinder leben unter der Armutsschwelle, d.h. unter 60 Prozent des Durchschnittseinkommens. Es ist nicht angemessen, gegen Ende des Monats von diesen Kindern Geld für einen Theaterbesuch zu erwarten. Diese Familien bedürfen der Unterstützung! In Niedersachsen z.B. können Lernmittel kostenlos geliehen werden, wenn die

Eltern die entsprechenden Belege über ihren Lebensunterhalt vorlegen. Diese Sozialdaten könnten mit deren Einverständnis verwendet werden, um eine Unterstützung der Schulgemeinschaft aufzubauen, z.B. durch Patenschaften, durch einen Förderverein oder Ähnliches.

Auch die Verantwortung für den Rückmeldezettel zum Elternsprechtag oder die Entschuldigung liegt nicht in erster Linie bei den Kindern. Hier gilt es im direkten Kontakt mit den Eltern die Probleme zu betrachten und sich um Lösungen zu bemühen.

Und doch war die DENK-DRAN-ROLLE „erfolgreich“. Die Kinder haben weniger vergessen. Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler haben diese Situation vermieden.

Diese Maßnahme ist eine öffentliche Beschämung und verletzt die Gefühle der Kinder. Die DENK-DRAN-ROLLE habe ich weggeräumt.

Wie viele unserer Maßnahmen mit der Absicht einer Verhaltensänderung haben Aspekte von Beschämung?

Hilfreich ist direkte Verständigung mit den Kindern über Ziele und ihre Wahrnehmung der Verantwortung.

*Rosemarie Köhler ist Grund- und Sonderschullehrerin
mail@rosetnarie-koehler.de*

Heidrun Grünberg-Littwin

Augen und Ohren auf für andere

Im April sahen wir eines Tages unsere Lehrerin Frau Grünberg bei der Pausenaufsicht auf dem Sportplatz mit einem Zettel in der Hand. Sie schrieb irgend etwas auf. Wir fragten sie "Was machst du da?" Sie antwortete: "Ich habe gestern etwas Aufregendes erlebt. Es geht mir dauernd im Kopf rum und ich möchte darüber etwas aufschreiben".

"Was hast du denn erlebt?"-"Hört zu!"

Frau Grünberg erzählte:

"Gestern fuhr ich nach einer Dichterlesung mit der S-Bahn nach Hause. Ich stieg am Hauptbahnhof ein. In der Nähe der Haltestelle HAMMERBROOK hörte ich plötzlich sehr laute zornige Worte. Es gab ein richtiges Geschrei. Ich sah eine Gruppe von farbigen Jugendlichen und ihnen gegenüber eine Gruppe von Männern, die Alkohol getrunken hatten.

Ich hatte Angst, dass es zu einer Schlägerei kommt, ich näherte mich den Streitenden und versuchte die beiden Gruppen auseinander zu halten. Es gelang mir, indem ich die Jugendlichen in den mittleren Teil des Waggons drängte und den Gang zu den betrunkenen Männern mit den Armen versperrte. Ich sah den Jugendlichen in die Augen und sprach beruhigend auf sie ein. Dabei wurde ich auch von einer jungen Frau unterstützt. Die Betrunkenen schimpften weiter, aber die afrikanischen Jugendlichen gaben bald keine Antwort mehr und wurden ruhig. Es kam nicht zu einer Schlägerei. Als die Jugendlichen in Harburg ausstiegen, bedankten sie sich bei mir und andere Mitreisende auch. Darüber habe ich mich sehr gefreut."

"Und was hast du da aufgeschrieben?"

"Hört zu!"

In der S3 - 17.04.02

***Hammerbrook und Afrika
Alkohol hier und Farbe da
Erst böse Worte, dann Gewalt
Dieses Schema ist so alt.***

***Wenn wir nicht dagegenhalten
Wird auch bei uns der Terror walten
Wenn wir friedvoll dazwischen stehen
Können wir Ängste schwinden sehen.***

***Ob Schule, Straße oder Bahn
Es kommt dabei auf jeden an
Junge, Mädchen, Frau und Mann.
Lasst uns den Reichtum der Vielfalt aufbauen ...***

Frau Grünberg: "Wie soll ich jetzt weiterschreiben? Helft mir!"

Katrin sagt:

"Und uns gegenseitig nicht mehr verhauen!"

Samantha:

***"Lasst uns aus der Welt
den Garten Eden machen,
dann kann jeder wieder lachen."***

Frau Grünberg war sehr glücklich über diese Zeilen und schrieb sie sofort auf!

Wir trugen das Gedicht nach der Pause der Klasse vor und sprachen ausführlich darüber. Fast alle wollten das Gedicht auswendig lernen. Beim Stadtteilstesprachen die Kinder der 4. Klasse der Aueschule Finkenwerder den Text auf dem Neugrabener Markt Hamburg.

Bitte keine Rückkehr zur alten Paukschule!

Die für Deutschland negativen Ergebnisse der Pisa-Studien veranlassen einige Bildungspolitiker zu fordern, das Maß an überprüfbaren Schülerleistungen zu erhöhen. Einige Lehrkräfte ziehen bereits jetzt das Lerntempo an und steigern die Anzahl der Tests. Die Gefahr besteht daher, dass Lernziele mit messbaren Lernergebnissen so in den Mittelpunkt geraten, dass darüber die sozial-emotionale Bildung, die weniger genau, ja z.T. gar nicht in ihren Ergebnissen überprüfbar ist, völlig untergeordnet wird. Dabei brauchen junge Menschen ein emotionales Klima von individueller Zuwendung, Vertrauen und Akzeptanz zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung, aber keine Lehrerdominanz, die sich dem Diktat einseitig kognitiver Ziele beugt, nur weil diese besser überprüfbar erscheinen.

Sozial-emotionale Bildung: eine wichtige Teilaufgabe des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule

Mit sozial-emotionaler Bildung wird nicht nur präventiv gegen die zunehmende Gewalt an Schulen gesteuert, sondern auch viel für das zwischenmenschliche, humane Leben in der Schule getan. Dazu muss sich Schule mit den Lebensproblemen der Schüler befassen, bevor sie mit ihnen Lernprobleme lösen will. Gelingt es der Schule zu einem Stück Lebenswelt für die jungen Menschen zu werden, dann ist die Voraussetzung dafür geschaffen, dass diese sich mit der Schule identifizieren. Emotionales und soziales Lernen hat insbesondere bei erwartungswidrig handelnden Lernern eine zentrale Bedeutung für ihre oftmals gefährdete psychosoziale Entwicklung, für die Stärkung ihres Persönlichkeitswachstums und das individuelle Wohlbefinden. Es ist ein Irrweg zu glauben, den „Bildungsstandards“ und den „Vergleichsarbeiten“ müssten so wichtige Innovationen der letzten Jahre wie „Offener Unterricht“, „Lernen an Stationen“, „Freie Arbeit“, „Wochenplanarbeit“, „Gestaltung des Schullebens“, „Schülermediation“ usw. geopfert werden, weil das „exakte“ Messen von Erfolg hier kaum möglich ist. Andererseits führen bestimmte Methoden der Evaluation, z.B. Feedbackrunden, gezielte Beobachtung, Interviews, auch zu fundierten Erkenntnissen. Man möchte den Lehrkräften insofern mehr Selbstbewusstsein wünschen, damit sie solche Methoden der Evaluation schulischer Lernprozesse auch ins Schulprogramm aufnehmen.

Untersuchungen belegen, dass Kinder, die nonverbal Gefühle zu deuten verstanden und Rückschlüsse da-

raus zogen, nicht nur die beliebtesten in der Klasse und die emotional stabilsten waren, sondern sich auch in der Schule erfolgreich zeigten. Dabei war ihr IQ im Durchschnitt nicht höher als der von Kindern, die weniger gut im Deuten nonverbaler Mitteilungen waren. Seit D. Goleman mit seinem Buch über emotionale Intelligenz Aufsehen erregte, spielt diese als Schlüsselqualifikation anzusehende Kompetenz eine bedeutende Rolle bei der Auswahl des Führungsnachwuchses in der Arbeitswelt. Und in der Schule soll sie keine Bedeutung mehr haben?

Lassen Sie uns mal genauer hinsehen, was sich überhaupt hinter dem Begriff der emotionalen Bildung verbirgt.

Einzelheiten des Aufgabenfeldes

Es geht darum,

- die eigenen Emotionen bewusst zu beachten, in die Mitwelt einzubringen und mit den Interessen anderer abstimmen zu können;
- die Gefühle, Befindlichkeiten, die Motive, Wünsche und Werthaltungen anderer Menschen besser wahrnehmen, akzeptieren und verbalisieren zu können;
- das Einfühlungsvermögen (Empathie) in das innere Erleben der Welt des anderen zu vertiefen, sich überhaupt auf die psychosoziale Lage anderer Menschen einzulassen und das eigene Ich zurückstellen zu können;
- auf diese Weise zu lernen, für andere mitzufühlen, mitzudenken, auch ggf. mitzuhandeln, Verständnis für Unterschiede zu haben;
- soziale Schwierigkeiten fair zu bewältigen;
- anderen Menschen, erst recht Außenseitern, zu helfen und sich an ihrer Integration zu beteiligen;
- den Umgang mit anderen durch Förderung sozialer Fertigkeiten zu reflektieren und zu qualifizieren und z.B. auch durch Trainieren von Sinneswahrnehmungen und deren Interpretation ein gutes menschliches Miteinander zu erreichen.

Deutlich wird die unmittelbare Verwobenheit emotionaler und kognitiver Faktoren, zum anderen die Möglichkeit der kognitiven Regulation des Gefühlslebens.

Schulen im Sinne lernender Organisationen mit einem hohen Grad an Eigenständigkeit haben es selbst in der Hand, sich durch klare Aussagen zu ihrem Verständnis des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags gegen die Überbetonung der Vermittlung von überprüfbaren Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu wehren. Dies lässt sich am besten durch die Formulierung von Kernaussagen im Leitbild als dem einleitenden Teil des Schulprogramms machen. Dabei sollten sie sich mit den Erziehungsberechtigten darüber abstimmen, was sie unter Bildung und Erziehung verstehen

und was sich aus diesem Verständnis an Konsequenzen für Elternhaus und Schule ergeben. Als Anregung für die Formulierung können vielleicht die folgenden Abschnitte dienen.

Erziehen als ein zielorientiertes Geschehen

Unter Erziehen verstehen wir den planvollen Umgang von Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen. Es handelt sich um ein Begleiten der jungen Menschen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben. Erziehung zielt darauf, **Mündigkeit** zu vermitteln. Das bedeutet, bei jungen Menschen Kräfte freizusetzen, so dass sie ihr eigenes Leben zunehmend selbständig und verantwortlich führen können und gemeinschaftsfähig werden. Zu diesen Faktoren von Mündigkeit gehört die verbindende Aufgabe der Reflexivität, d.h. sich selbst mehr und mehr auch zum Objekt der Betrachtung machen und daraus Einsichten gewinnen zu können. Erziehung stellt keinen einseitigen „Einwirkungsvorgang“ von Pädagogen auf Kinder dar, sondern bedeutet stets eine gemeinsame Leistung im Sinne von sozialer Interaktion, d.h. von Subjekt zu Subjekt. Die Erwachsenen haben hierbei allerdings die Verantwortung für den Prozess. Beim Erziehen müssen die Pädagogen Vieles mit den Augen der Kinder sehen und hören, sich in sie hinein fühlen und hinein denken. Ziehen Pädagogen Grenzen in der Erziehung, d.h. setzen sie Richtungspfeile und Signale, geht es ihnen vor allem darum, die jungen Menschen vor Überforderungen, Unterforderungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu bewahren. Die Erziehungspraxis besteht aus dem Bewältigen von Alltags- und Lebenssituationen und gezielten schulischen Lernanregungen. Hierbei sind Lehrkräfte diejenigen, die das ganzheitliche Lernen anregen, begleiten und bei der Bewältigung von Lern- und Verhaltensproblemen helfen.

Bildung als Selbstbildung und Selbstformung

Unserer Auffassung nach werden Bildungsprozesse auch - aber nicht nur- durch Erziehungsprozesse angeregt. Kinder und Erwachsene bilden sich nämlich selbst, von Lebensbeginn an. Bildung stellt eine lebenslange Aufgabe dar und umfasst Körper, Seele, Geist und das Sozial-Emotionale. Durch Wahrnehmungen auf allen Sinnesebenen, Handlungen und die hiermit gemachten Erfahrungen, kognitive und emotionale Prozesse schaffen sich junge Menschen mit Konstruktionsprozessen gleichsam eine virtuelle Welt im Kopf und im Körper. Sie lässt sie in der äußeren Welt zunehmend handlungsfähig werden.

Damit sich Bildung ereignet, brauchen Kinder und Jugendliche Freiräume, auch in der Schule. Sie benötigen sie ohne ständige Kontrolle der Erwachsenen. Zur Entwicklung ihrer sozial-emotionalen Fähigkeiten und zum Erfahren von eigenen Grenzen brauchen sie andere Menschen ihres Alters und das gute Beispiel von Er-

wachsenen. Sie setzen sich mehr und mehr selbst Entwicklungsziele in der Spannung zwischen eigenen Leistungsmöglichkeiten, Handlungsbereitschaften und -fähigkeiten sowie den kulturellen Normen. Bildung verstehen wir als ganzheitlichen, dynamischen und je individuellen Prozess, der sich im Inneren der Person, also intrapersonal, vollzieht. In unmittelbarer Auseinandersetzung mit der Welt, d.h. mit anderen Menschen, der Kultur und Natur formt der Mensch sich selbst. Der Bildungsprozess hat auch eine soziale Dimension. Sie zeigt sich darin, dass junge Menschen mehr und mehr in der Lage sind, Mitverantwortung für die Gestaltung ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen zu übernehmen.

Erziehung als zielorientierte Tätigkeit, verantwortet von Erwachsenen, mit dem Ziel der Förderung in Richtung Mündigkeit, und Bildung als Selbstbildung sind vielfältig miteinander verbunden. Eine gute Verbindung gelingt dann, wenn zumindest einige Erziehungsziele der Erwachsenen zu Bildungszielen der jungen Menschen werden. Verzichtet Schule auf zielorientierte Erziehung in Verbindung mit Bildung als Selbstbildung, so ist sie eine strukturell gewalttätige Institution.

Dr. Rudolf Knapp, Mitglied im Wissenschaftlichen Beirat der AHS, war 16 Jahre Professor für Erziehungswissenschaft an der Kath. Fachhochschule Köln, davor 6 Jahre Regierungsschuldirektor am Landesinstitut für Schule (Soest).

**Gemeinschaftsgrundschule Engelbertstraße,
Schwelm:**

Betroffen: Rückmeldung zu VERA

Der nachfolgende Brief, den das ganze Kollegium der Gemeinschaftsgrundschule Engelbertstraße in Schwelm unterschrieben und an den Arbeitskreis Grundschule - Grundschulverband, Frankfurt, gesandt hat, veröffentlichte als erstes der Grundschulverband. Wir drucken ihn mit freundlicher Genehmigung des Kollegiums ab, weil er ein Beispiel dafür ist, wie der gut gemeinte Ansatz der Evaluation von Schule zu struktureller Gewalt entarten kann.

"Frohen Herzens verabschieden wir uns von VERA 2004. Wir hatten sie nicht eingeladen, wir brauchten sie nicht, sie hat uns weder genützt noch neue Erkenntnisse über unsere Kinder gebracht. Wir wussten selbst um Stärken und Schwächen unserer Kinder. Vor allem - wir leben und arbeiten mit ihnen und sehen und erleben sie in ihrer Ganzheitlichkeit, ihren Fähigkeiten in allen Grundschulfächern und darüber hinaus.

Immer wieder mahnte uns unser pädagogisches Gewissen, uns VERA zu verweigern. Einige Beispiele seien hier genannt.

So mussten die Kinder in Deutsch und Mathematik Testhefte bearbeiten, deren Umfang den üblicher Leistungsüberprüfungen in dieser Jahrgangsstufe weit überstieg. Daher kam es, dass auch manche leistungsstarke, aber langsam arbeitende Kinder die Hälfte der Aufgaben nicht lösten, obwohl sie dazu in der Lage sind.

Im Bereich Mathematik wurden Ausdrücke (z.B. Produkt) gewählt, die im Grundschulbereich nicht benutzt werden. Bewusst wurden Aufgaben gestellt, die zu diesem Zeitpunkt nicht den Lehrplänen entsprachen. So wird die Berechnung des Umfangs erst zu einem späteren Zeitpunkt im 4. Schuljahr behandelt. Bisher als Spiegelachsen bezeichnete Symmetrieachsen wurden bis zum Zeitpunkt des Tests mit Hilfe eines Spiegels und nicht abstrakt ermittelt.

Im Deutschtest war der Lesetext umfangreich, wenig motivierend und z.T. mit Ausdrücken ausgestattet, die kaum kindgerecht waren und in unserem hiesigen Sprachgebrauch so nicht vorkommen, wie z.B. "Feigl". Die Gewichtung der Aufgaben war stellenweise nicht zu verstehen. So waren die Aufgaben mit der Wetterkarte und der Bereich Redewendungen (für ausländische und weniger sprachbegabte Kinder schwer zu lösen) unverhältnismäßig umfangreich. Die Auswertung der Aufsätze ließ wichtige Aspekte unberücksichtigt, z.B. die Reihenfolge der vorgegebenen Angaben bzw. ihr Platz in der Einladung. Hinzu kommt, dass in der knapp bemessenen Testzeit kaum an kreative Gestaltungsmomente wie zusätzliche Programmpunkte oder ausschmückende Ausdrücke zu denken war. Zudem pflegen wir Aufsätze mit Hilfe von Schreibkonferenzen, Schreibtipps und weiteren Übungen vorzubereiten.

Die Kinder wurden Stresssituationen ausgesetzt, die unverantwortlich waren. Nach ihren Gefühlen im Zusammenhang mit den Tests gefragt, sprachen einige von ihnen von "Steinen auf ihren Herzen". Noch einmal sei es gesagt: Die Kinder in ihrer Ganzheitlichkeit blieben unberücksichtigt. Sie waren nicht wie bei sonstigen Klassenarbeiten aufgefordert zu zeigen, ob sie sich den jeweils bearbeiteten Lernstoff angeeignet hatten, sondern mussten den Umfang der Tests und bewusst überzogenen Aufgabenstellungen ertragen. Es sei angemerkt, dass unsere Kinder zum Zeitpunkt der Tests wenig mehr als drei Jahre Schulzeit hinter sich hatten. So wurden sie nicht ermutigt, sondern beschämt

Die Eltern der Kinder mussten sich immer wieder mit unvollständigen Informationen begnügen. Nur "häppchenweise" standen uns Lehrerinnen Informationen zur

Verfügung, die wir an sie weitergeben konnten. Wir sind es nicht gewohnt, in dieser Weise mit Eltern umzugehen. Auch sie wurden beschämt.

Wir Lehrerinnen waren gezwungen, unsere Arbeitskraft in Aufgaben zu investieren, die nicht dem Wohl unserer Kinder entsprachen und uns an den Rand unserer Kraft brachten. Wertvolle Zeit ging der eigentlichen Arbeit mit den Kindern verloren. So haben wir drei Klassenlehrerinnen bis heute jeweils 27 Stunden vor dem Computer verbracht, um Aufgaben, Auswertungen, Anweisungen etc. aus dem Internet herunterzuladen und Kopien anzufertigen und zu ordnen. Eingerechnet sind nicht die vielen Stunden, die wir mit dem Lesen zugesandter Informationen, der Einarbeitung in die Tests, vielen Gesprächen und nicht zuletzt mit der Bewältigung des Drucks, gegen unser pädagogisches Gewissen handeln zu müssen, verbrachten. Hinzu kommt das Nachsehen der Tests. Der Zeitaufwand betrug pro Test und Klasse ca. 12 Stunden. Der Aufwand an Kopien für unsere drei Klassen beläuft sich auf 3000 Blatt. Wir erfuhren, dass einer benachbarten Hauptschule (und, wie wir jetzt hörten, allen Schulen der Sekundarstufe 1) die kompletten und gebundenen Testhefte für alle Schüler zugeschickt wurden, während wir diese selbst anfertigen mussten. Wir sind empört über die ungleiche Behandlung von Grundschullehrern und Lehrern weiterführender Schulen. Dies und die vorherigen Bemerkungen lassen uns sagen: Auch Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer dürfen nicht beschämt werden.

Es scheint fraglich, ob die alleinige Nutzung des Internets im Fall VERA sinnvoll ist. Bezogen auf die Testhefte für die weiterführenden Schulen wurde auch anders verfahren. Uns erscheint dieses Instrument von besonderem Nutzen für die Studenten des Psychologischen Instituts der Universität Landau, die hoffentlich besonders im Bereich Statistik für sich Lernzuwächse verbuchen können.

Wir verabschieden uns von VERA und sagen weder "Auf Wiedersehen!" noch "Lebe wohl!". Sie war für uns von keinerlei Nutzen. Auch die Auswertungen bedeuteten keine Hilfe, da sie nichts über die Tests der einzelnen Kinder aussagten. Die von uns erwartete Rückmeldung zu bekommen, haben wir schmerzlich vermisst.

Gemäß unseres pädagogischen Gewissens, nach den Richtlinien und unserem Schulprogramm arbeiten und leben wir gewissenhaft mit unseren Kindern, um sie darin zu unterstützen und ihnen zu helfen Schritte in ein bewusstes und selbständiges Leben zu gehen. Darauf zielt unser Lernen und Lehren.

Wir sind froh darüber, uns wieder unserer eigentlichen Arbeit zuwenden zu können."

Jürgen Bosenius
Deutsches Kinderhilfswerk

„Mitpestümme“

- statt Angst und Rempelen

Welche Bedeutung hat Partizipation von Kindern in der Grundschule? Was bedeutet Beteiligung für die Kinder selbst? Diese Fragen liegen der Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes zugrunde, die Ergebnisse können an dieser Stelle jedoch nur angerissen werden (siehe Bosenius/Wedekind 2004); Knapp ein Drittel der 1.759 bundesweit befragten Viertklässler bestätigt, dass sie bereits Erfahrungen in der Übernahme von Verantwortung in der Schule gesammelt haben, also „mitpestümme“ können - so die Schreibweise auf einem der Fragebogen. Darüber hinaus scheinen Kinder, die Verantwortung übernehmen, gern zur Schule gehen und sich aktiv im Unterricht betätigen, sich insgesamt besser mit ihren Mitschülern zu verstehen und über die Schule hinaus auch weitere Aktivitäten mit ihnen durchzuführen. Je verantwortungsbewusster und aktiver Kinder in schulischen Kontexten eingebunden sind, desto sensibler und bewusster nehmen sie die Möglichkeiten wahr, die Schule insgesamt und Unterricht im Speziellen bieten (siehe auch Holtappels 2004).

Zugespitzt formuliert: Kinder, die Verantwortung übernommen haben, scheinen Konflikte besser bearbeiten zu können. Dies zeigt sich bei der Frage: „Manchmal gibt es aber auch Probleme. Wie ist das bei euch?“ Hier fallen die Kinder, die ihre Mitarbeit im Unterricht negativ einschätzen, und die Kinder, die nach eigenen Angaben nicht gern zur Schule gehen, durch ein anderes Antwortverhalten als ihre Mitschüler auf. Deutlich mehr Kinder aus diesen beiden Gruppen verweisen auf Streit in der Klasse und Rempelen auf dem Schulhof. Auch wesentlich mehr der nichtaktiven und nicht gern zur Schule gehenden Kinder geben an, dass es Situationen gibt, in denen sie Angst verspüren (vgl. Bosenius/Wedekind 2004, Seite 303f.)-

Verantwortung lernen - und lehren lernen

Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Schule (etwa im Klassenrat, der Schülervollversammlung, in Projekten, Arbeitsgemeinschaften, Spielplatz- und Lesepatenschaften) mag Gewalt an Schulen nicht verhindern, jedoch scheint Partizipation ein geeignetes Mittel zu sein, Konflikte auszuhalten und diese ohne Gewalt lösen zu wollen. Wenn Kinder Verantwortung lernen, bedeutet das für Lehrerinnen und Lehrer jedoch zweierlei: Sie müssen in Zukunft bereit sein, Kindern mehr Verantwortung zu übertragen, also Macht zu teilen(!), und sie müssen bereits gelernt haben, Verant-

wortung zu lehren (siehe Edelstein 2000). Beiden Akteuren traut das Deutsche Kinderhilfswerk in diesem spannenden und zwingend notwendigen Prozess viel zu. Denn unsere Vision ist eine Gesellschaft, in der die Kinder ihre Interessen selbst vertreten. Weil sie das können.

Jürgen Bosenius ist Referent für Schule beim Deutschen Kinderhilfswerk in Berlin

Literatur:

Bosenius, Jürgen; Wedekind, Hartmut (2004): „Mitpestümme“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern, in: Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe, hg. vom Deutschen Kinderhilfswerk e.V., München, S. 287-309.
Edelstein, Wolfgang (2000): Verantwortung lernen, Verantwortung lehren lernen, in: Jugend übernimmt Verantwortung. Symposium „Verantwortung lernen“, hg. von der Stiftung Brandenburger Tor der Bankgesellschaft Berlin, Berlin, S. 68-76.

Holtappels, Heinz Günter (2004), Beteiligung von Kindern in der Schule, in: Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe, hg. vom Deutschen Kinderhilfswerk e.V., München, S. 259-274.

Die Ergebnisse der Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes zur Partizipation von Viertklässlern werden im „Kinderreport Deutschland 2004“, hg. vom Deutschen Kinderhilfswerk, ausführlich beschrieben. Der Report ist im Münchner Kopaed Verlag erschienen und kostet im Buchhandel 11,80 Euro. Das Buch kann auch über das Deutsche Kinderhilfswerk bezogen werden (Leipziger Straße 116-118, 10117 Berlin, Tel. 030/3086930, Fax: 030/2795634) und über das Internet (www.dkhw.de).

Magret Bonin
Aktion Humane Schule

Schul-TiD:

Transparenz-Information-Demokratie in Schulen

Ein Positiv-Beispiel im Umgang mit struktureller Gewalt?

Gegründet haben wir uns nach jahrelangem Frust über die Schulen unserer Kinder. Als allein erziehende Mütter fühlten wir uns oft ungerecht und von oben herab behandelt und systematisch benachteiligt. Bei Wahlen hatten wir nur 1 Stimme. Die anderen Mütter brachten ihren Partner mit, wenn's ernst wurde. Zu sogenannten Elterngesprächen suchten wir uns daher eine Begleitung. Vorher mussten wir uns aber die Verstärkung genehmigen lassen. Das Hausrecht in der Schule ging vor. Leichter war es, wenn uns eine andere Mutter aus der Schule begleiten konnte. Aber ist das nicht

auch Aufgabe der Elternvertretung? Doch da fehlte oft das Vertrauen.

Im Laufe der Zeit wurde uns klar: "Wir wissen, dass wir nichts wissen". Außer gelegentlichen Elternabenden, Elternbriefen von Schulleitung und Klassenlehrerin gab's kaum allgemein gültige Informationen. Besser funktionierte die „Gerüchteküche“, allerdings nur für die „Köchinnen“. Alleinerziehende bevorzugten notgedrungen Fastfood. Dabei ist die Schulwelt doch für alle Kinder von entscheidender Bedeutung. Wir fingen also an, gezielt nachzufragen. Man schickte uns von einem zum anderen, erzählte dies oder das und wenn wir uns irgendwann, irgendwo darauf beriefen, hatten wir mal wieder etwas falsch verstanden. Aber selbst die in den Protokollen der Schulkonferenzen nachsiesbaren Beschlüsse galten nach ein paar Jahren nicht mehr. Sie oder ihre Änderungen wurden ebenso wenig schulintern publik gemacht wie die Arbeit des Schulelternbeirats. Die Elterndelegierten, die davon hätten berichten können, wechselten schnell. Protokolle von Elternversammlungen waren sogar verpönt. "Dann kommen ja noch weniger Eltern", hieß es. Und die Stories unserer Kinder aus dem Schulalltag? "Kinder erzählen viel!"

Nach ein paar kritischen Leserbriefen zum Thema Schule in der Ortspresse kam eines Tages ein Anruf vom RadioBadSEgeberg im Bürgersender OK-Lübeck. Ob wir nicht Lust hätten, dazu Radio zu machen? Lust hatten wir schon, aber konnten wir das auch? Mit anfänglicher Hilfe und Weiterbildung machen wir inzwischen im dritten Jahr 3-4 Sendungen/Monat. Dazu erzählen wir ganz einfach über unsere aktuellen Erfahrungen, berichten aber auch über Beiträge aus den Medien (Zeitungen, Rundfunk, Fernsehen) oder Meldungen der Ministerien, Parteien, Verbände. Das Ganze mischen wir mit populärer Musik. So kommen wir auf insgesamt 55 Minuten Schul-Magazin mit 5-7 ca. 3-minütigen Textbeiträgen. Damit können wir die Themen natürlich nur antippen. Ausführlicher und professioneller macht das der Deutschlandfunk mit seiner Freitags-Sendung "Forum PISA". Als EU-Projekt im LEADERplus-Programm haben wir dann auch noch in gedruckter Form ein buntes, regionales Schul-Magazin mit vielen Bildern und einen Familienkalender für das Schuljahr herausgegeben. Damit haben wir am bundesweiten StartUp-Wettbewerb teilgenommen und in Schleswig-Holstein 2004 sogar den 2. Platz erreicht. Die Ausweitung auf Landes- und Bundesebene war geplant. Aber es kam anders. Aus wirtschaftlichen Gründen mussten wir die Print-Produktion inzwischen wieder einstellen. Doch unsere Idee lebt weiter.

Im Herbst 2004 erschien das erste bundesweite Bildungsmagazin für engagierte Eltern auf dem Markt -

"FOCUS SCHULE". In diesem Jahr wird es fortgesetzt mit weiteren 6 Ausgaben. Damit ist unser Traum wahr geworden: eine für alle Eltern leicht zugängliche Informationsquelle über Schule. Ein Platz für Elternmeinung! Aber ist das Fehlen dieser freien Presse in Schulen kein Zeichen von struktureller Gewalt?

Schul-TiD eV, 23795 Bad Segeberg
MagretBonin@schultid.de / www.schultid.de

Ulrike Witte
Aktion Humane Schule

Eine kleine Geschichte über ein bisschen Gewalt und die einfache Lösung zum kleinen Frieden

Vor Jahren habe ich mal in zwei fünften Klassen Religion unterrichten dürfen. Das Kultusministerium machte mit mir einen Vertrag über 4 Wochenstunden, der allerdings erst ab 5.10. wirksam wurde, obwohl das Schuljahr schon im August begann. (So musste man mir kein anteiliges Weihnachtsgeld zahlen. Auch eine Form struktureller Gewalt gegen Lehrkräfte.)

In dieser einen Unterrichtsstunde, die nun vor den Herbstferien möglich war, merkte ich, dass an einem der Gruppentische immer irgendwie Unruhe herrschte. Zwei Jungen kappelten sich ständig. Und Handgreiflichkeiten waren nicht mehr fern. Gegenseitig beschuldigten sie sich, angefangen zu haben. Was die wirkliche Ursache war, konnte ich nicht erkennen. Auch andere Lehrkräfte wussten nicht, was da los war. Sie stöhnten nur, als ich die Namen erwähnte.

Als ich nach den Herbstferien anfang auch Tafelbilder abschreiben zu lassen, da fiel mir auf, dass beim Schreiben besondere Unruhe zwischen den beiden aufkam. Und dann war für mich der Grund auch sichtbar: Einer war Linkshänder und er saß rechts am Tisch. Beim Schreiben kamen sich die beiden immer in die Quere.

Ich ließ sie ihre Plätze tauschen und sagte ihnen, dass sie doch auch in den anderen Stunden so sitzen bleiben sollten, dann würden sie sich nicht mehr beim Schreiben behindern. Als ich dies im Lehrerzimmer der Klassenleiterin erzählte, war sie überrascht. Das war ihr noch nicht aufgefallen.

Manchmal liegen die Lösungen für Disziplinschwierigkeiten so offen auf dem Tisch, dass wir sie übersehen. Weil wir sie für zu simpel halten?

Das gute Beispiel:



Schulzentrum Schaffend

- vom Lernort zum

Lebensort -

(Fast) ein Paradies

Die Schule, an der (fast) paradiesische Zustände herrschen, ist die Grund- und Hauptschule Schafflund und liegt bei Flensburg nahe der dänischen Grenze. Mit der Realschule auf demselben Gelände liegend, bildet sie die "Offene Ganztagschule im Schulzentrum Schafflund". Außer diesem Ort sind noch weitere Dörfer der Umgebung "Eigentümer" dieses Schulzentrums. Die Einwohner dieser Gemeinden, vertreten durch die jeweiligen Bürgermeister, arbeiten an dem Ziel, zum Wohle der Kinder und Jugendlichen alles zu tun.

Eingehender und doch leider sehr verkürzt möchte ich vom Grund- und Hauptschulteil des Schulzentrums berichten;

Wer sich telefonisch dort anmeldet, gerät an eine freundliche, ja gar herzliche Sekretärin, die auch bei meinem Erscheinen in ihrem Büro mit Kindern und Eltern besonders liebevoll umging: welch ein wichtiges Aushängeschild für die Schule!

Und Frau Kasten, die Leiterin der Grund- und Hauptschule, mit der ich ein Interview führte, war nicht minder freundlich und erzählte glücklich, zufrieden und voller Stolz von "ihrer" Schule.

Da das Thema dieser Ausgabe der HUMANEN SCHULE "Gewalt in der Schule" ist, will ich diesen Gesichtspunkt besonders herausstellen; denn auch hier auf dem Lande gab es vor Jahren im Schul- und Dorfbereich Ansätze von Gewalt. Diesen ist man gemäß dem römischen Sprichwort "Wehret den Anfängen!" in dieser Weise begegnet:

Zunächst separierte man zehn pädagogisch besonders Anspruchsvolle (nur Hauptschüler männlichen Geschlechts) in einer Kleingruppe. Neben dem Unterricht unter Lernwerkstatt-Bedingungen leisteten die Jungen in der Schule und in den Dörfern gemeinnützige Arbeit: Pflege der Friedhofs- und Grünanlagen, Anfertigung von Schildern, Fahrradwerkstatt u.a.m. Ihnen beigegeben war eine Sozialarbeiterin. Wer schwänzte, wurde von zu Hause abgeholt. Mit Billigung der Schulaufsicht gab es keine Ziffernnoten, sondern Selbstbewertungen, und die Eltern erhielten in regelmäßigen Abständen Mitteilungen über den Leistungs- und Entwicklungsstand ihrer Kinder. Die Jungen waren wegen der für die Gemeinschaft geleisteten Arbeit bei ihren Altersgenossen und den Dorfbewohnern geachtet, und ihr eigenes Selbstwertgefühl hatte dadurch einen solchen Auftrieb erhalten, dass sie alle in ihre Klassenverbände zurückkehren konnten. Sie waren, wie man so schön sagt, "ordentliche Mitglieder der Gesellschaft" geworden. Die Einrichtung konnte aufgelöst werden. Sie wurde ersetzt durch eine "Insel". Diese Maßnahme war für alle Schülerinnen und Schüler der Klassen 1-9 gedacht und sie wird in zwei extra darauf abgestimmten Räumen betreut und geführt von einem Sozialpädagogen. Wer nach eigener Einschätzung oder nach Auffassung einer Lehrerin / eines Lehrers "reif für die Insel" ist, darf/muss diese eine Zeitlang besuchen. Hier werden dann Maßnahmen ergriffen, die der Entspannung und Entkrampfung des beschädigten Innenlebens dienen.

Zur im wahrsten und besten Sinne des Wortes "offenen Ganztagschule" gehört, dass selbst in den Ferien teilweise bis 22 Uhr ein Bündel von Angeboten zur Verfügung steht. Dazu gehören Trainingsgruppen "Soziales Lernen" (jahrgangsübergreifend), Beratungen durch eine Familientherapeutin, Sprechstunden von Ärzten und Suchtberatern, Seminare für Erziehungsfragen, die von Eltern und Lehrkräften besucht werden.

Zudem reisen einmal im Jahr Jugendliche der 8. Klassen nach Glücksburg ins dortige Waldschulheim, um nützliche Vorbereitungen auf das Leben nach der Schule zu tätigen. Am Knivsberg in Dänemark wird man zusammen mit Gleichaltrigen aus diesem Land fit gemacht für alle Formen der Mitbestimmung in der Schule und in anderen Organisationen, denn zu den Grundsätzen der Schule und der verschiedenen Gemeindeverwaltungen gehört es, dass Kinder und Jugendliche bei

allen sie betreffenden Angelegenheiten mitbestimmen. Ein rühriger Jugendclub macht hier schon Nägel mit Köpfen und ergänzt das schon recht vielfältige Angebot der Erwachsenen.

Das Schulzentrum Schafflund entwickelt sich vom Lern- zum Lebensort, und Schafflund nennt sich auf einem kleinen Prospekt zu Recht "Ein Dorf für Kinder - ein Dorf für alle". Es muss eine Lust sein, in einem so menschlichen Umfeld zu leben und zu arbeiten!

Warum aber habe ich dann so undankbar das Paradies in meiner Überschrift durch das Wort "Fast" eingeschränkt? Weil aus der Sicht der Aktion Humane Schule zur Vollkommenheit noch dies gehört: Es sollte nicht nur ein "Dorf für alle" geben, sondern auch eine "Schule für alle". Dieses hehre Ziel jedoch können selbst die kinder- und schulfreundlichen Menschen der Region Schafflund nicht allein erreichen ...

Volkmar Sieh

Aktion Humane Schule

Gestern Karl-Heinz - Morgen Svea

... und es geht immer so (un-)lustig weiter ...

Denk ich an "Kalle", dann denk ich auch an Svea.

"Kalle", so nannten die Viertklässler ihren Klassenkameraden Karl-Heinz, war vor vielen Jahren Schüler unserer Grundschule. Er war zehn Jahre alt und ein liebenswürdiges Kerlchen, das allerdings mit einem schulischen Manko behaftet war: Er stand mit der Rechtschreibung auf Kriegsfuß.

Svea ist meine fünfjährige Enkelin. Sie ist ein aufgewecktes, nettes Mädchen, das z. Zt. noch einen Kindergarten besucht.

Was die beiden in diesem Bericht zusammenbringt? Sie werden es lesen:

"Kalle" war Mitglied einer recht leistungsstarken vierten Klasse. Alle Kinder schrieben ein Diktat, das etwa 100 Wörter umfasste. In "Kalles" Diktat fand seine Lehrerin 15 Fehler. Das brachte ihm die Ziffernnote "5" ein. Dass er andererseits 85 Wörter richtig geschrieben hatte, blieb unerwähnt.

Karl-Heinz übte im Rahmen von Partnerdiktaten und mit diversem didaktischen Material, so dass er im nächsten Diktat gleichen Umfangs "nur" 10 Fehler machte. Er hatte sich persönlich also um 33 % verbessert. Da er aber mit anderen verglichen wurde, stand unter der

Arbeit wieder eine "5" und dies, obwohl nun schon 90% aller Wörter richtig geschrieben waren! 90 % Richtige im Lotto hätte ihm einen schönen Gewinn beschert; in der Schule jedoch lag er trotz seiner individuellen Leistungssteigerung wieder "unter dem Strich". Da nützte es auch herzlich wenig, dass seine Lehrerin ihn liebevoll tröstete. Nach Hause brachte er die "5", seine Eltern machten ernste und traurige Gesichter, und von der Oma gab es dafür auch keine Zusatzspende fürs Taschengeld.



Man muss als Kind nicht unbedingt ein Sensibelchen sein, um an derlei Gerechtigkeiten in der Schule allmählich zu zerbrechen. Wenn einem jungen Menschen solche Misserfolgserlebnisse häufiger widerfahren, ist Schule dabei, ihren Auftrag ins Gegenteil zu verkehren: Sie treibt selbst Lernwilligen den Lernerfolg aus! Jeder studierte Pädagoge und alle einfühlsamen Eltern wissen und spüren, dass zum Lernen u.a. diese zwei Voraussetzungen gehören: Die Sache muss einen Sinn haben und der Lernende muss Erfolge spüren. Beide Kriterien werden in der Schule oft nicht beachtet.



„Vergleiche nie ein Kind mit dem anderen, sondern immer nur mit sich selbst!“

Auch diese weise pädagogische Erkenntnis wird in der Schule täglich tausendfach mit Füßen getreten. Zwar mühen sich viele Lehrerinnen und Lehrer, ihren Schülern zu helfen und sie zu fördern, aber Staat und Gesellschaft schieben den Lehrkräften eine dritte, sehr inhumane Aufgabe zu: das (Aus-)Sortieren per Ziffernnoten. Was Karl-Heinz beim Diktatschreiben widerfahren ist, erleiden viele andere in Mathematik und Sport und in anderen Fächern. Nachdenklich muss stimmen, dass bei den weltweiten TIMMS- und PISA-Untersuchungen ausgerechnet die Länder am besten abgeschnitten haben, die von früher Selektion in der Schule nichts halten. Bei uns in Deutschland jedoch gelingt es einer politisch einflussreichen Schicht immer wieder darauf einzuwirken, dass "Kalle" und andere Leidensgenossen frühzeitig von ihren Klassenkameraden durch Sitzenbleiben und Umschulungen getrennt werden.

Bei der Einstellung, die unsere Gesellschaft gegenüber Kindern und Jugendlichen hat, habe ich nur eine geringe Hoffnung, dass sich in absehbarer Zeit in Deutschlands Schulen etwas grundsätzlich ändert. Trübe Aussichten für Svea, meine süße Enkelin ...

Weltenwechsel - Eindrücke einer Finnland-Reise

Dass es eine andere Welt sein würde, die wir betreten, ahnten wir wohl. Dass es vom ersten Schritt an ein Bad von Glücksgefühlen werden würde, hätten wir uns auch mit Prophezeiungen nicht vorstellen können.

Die vielfache herzliche Einladung aus verschiedenen Städten Finnlands durch Vermittlung von Rainer Domisch, der im Zentralamt für Unterrichtswesen in Helsinki für die Verbreitung der deutschen Sprache zuständig ist, hatten uns erste Eindrücke von der Offenheit finnischer Pädagogen vermittelt.

Nach der Landung auf dem Flughafen Helsinki erlebten wir jene Atmosphäre, die uns 8 Tage lang durch das Land der 1000 Seen begleitete. Von Hektik und eiligem Treiben war keine Spur und die finnische Gelassenheit bei jeder erbetenen Auskunft ließ auch uns sehr schnell gelassen und entspannt werden.

Unsere Unterkunft im Zentrum Helsinkis zu finden, war keinerlei Problem, denn im öffentlichen Bus fand sich sofort eine Finnin, die uns ihre Hilfe anbot, uns am Hauptbahnhof einen Stadtplan besorgte und den Weg erklärte.

Auch das freundliche Bemühen des Herbergsvaters um unser Wohlbefinden passte in das sich formende Bild des freundlichen, wertschätzenden finnischen Bürgers, das sich uns vielfach bestätigte.

Unsere Bildungsreise startete in einer Grundschule des Bezirkes Vantaa in Helsinki am Montagmorgen. Die Rektorin und mehrere Kollegen des Teams erwarteten uns interessiert und mit viel Zeit für Fragen, Gespräche und Schulbetrachtung. Den ganzen Vormittag hatten wir Gelegenheit uns von der kindorientierten und kindzugewandten finnischen Schule ein erstes Bild zu machen. Wir erlebten fröhlich musizierende Kinder, stets freundlich lächelnde Pädagogen, aufmerksame Psychologen und Schulassistentinnen, die sich der Arbeit mit Kindern ohne und mit Behinderung hingaben. Es schien nichts Eile zu haben. Abwarten und durch kleine Hinweise auf die anstehende Arbeit aufmerksam zu machen, schienen Grundprinzipien der pädagogischen Arbeit zu sein.

Die Kinder, gerade von der Pause auf dem Schulhof zurückgekehrt, zogen ihre Schuhe vor dem Klassenraum aus und begaben sich ohne Drängeln und Grölen in ihre Zimmer.

In der ersten Schule waren unsere Gedanken und Beobachtungen noch sehr auf Abläufe und Äußerlichkeiten, die durch Sauberkeit, viel Licht und Farben an den Wänden geprägt waren, bezogen. Tief beeindruckt verließen wir die Schule in Vantaa, in der eine Gruppe autistischer Kinder integriert war, nachdem wir zum Mittagessen eingeladen worden waren, und versuchten diese ersten Eindrücke in einem Gespräch im Zentralamt für Unterrichtswesen am Nachmittag zu reflektieren. Die Schilderungen über die Grundgedanken, die dem finnischen Rahmenlehrplan für die Klassen 1 bis 9 zugrunde liegen, schafften ein erstes Verständnis für das, was uns bei allen folgenden Besuchen der Kindergärten, Vorschulen und verschiedenen Klassen der 9jährigen gemeinsamen Schule und der Gymnasien auffiel.

„Wir können uns nicht leisten, jemanden zurückzulassen.“ Wir sind doch ein kleines Volk." Ein Satz, den wir an vielen Orten hörten und spürten.

In den offiziellen Rahmenlehrplänen steht an erster Stelle: "Der grundbildende Unterricht fördert die Gemeinschaftlichkeit, das Verantwortungsbewusstsein und den Respekt vor den Rechten und Freiheiten des Individuums."

Lernziele und zentrale Inhalte des Unterrichts werden im ersten ausgeführten Aspekt mit „Heranwachsen zur menschlichen Persönlichkeit“ überschrieben und wie folgt ausgeführt: "Es soll ein erzieherisches Umfeld geschaffen werden, das zum einen die Individualität und ein gesundes Selbstbewusstsein und zum anderen die Heranbildung des Gemeinschaftsgefühls auf der Basis von Gleichberechtigung und Toleranz unterstützt."

Finnlands Bildungssystem denkt die Kinder vom Tag 0 an. Ein organisiertes System von Betreuung und Unterstützung kommt allen Eltern vom Bekanntwerden der Schwangerschaft an zu Hilfe. Es gibt feste Bezugspersonen, die sich um die Eltern und Kinder 6 Jahre lang kümmern. Sie sind Ansprechpartner in allen Fragen von Gesundheit, Wohlbefinden, Entwicklung und Erziehung. Diese Bezugsperson, oft Hebamme und Kinderkrankenschwester in einem, organisiert Fachexperten, die für die Unterstützung bei Problemen in der Sprachentwicklung, bei körperlichen oder geistigen Behinderungen oder anderem mehr notwendig werden. Sie entlastet Eltern durch professionelle Begleitung und Beratung.

Ausführliche Dokumentationen über alle in den ersten 6 Jahren stattgefundenen Entwicklungen, Veränderungen und Auffälligkeiten, über Kompetenzerwerb im Kindergarten usw. werden mit dem Tag der Einschulung an die jeweilige Schulkrankenschwester übergeben. Diese erhält somit ein umfassendes Bild vom Kind und genü-

gend Anhaltspunkte für die weitere Betreuung der Kinder.

In Halikko besuchten wir ein Schulzentrum, welches alle Klassenstufen unter einem Dach vereint und in unmittelbarer Nähe den Kindergarten mit der Vorschule beherbergt.

Die Integration von Kindern mit Down-Syndrom war selbstverständlicher Bestandteil praktizierter Pädagogik, die dafür ausreichende pädagogische Kräfte zur Verfügung hatte.

Inzwischen eingefangen von der finnischen Ruhe konnten wir hier unsere Beobachtungen auf mehr als die Äußerlichkeiten ausrichten. Wir beobachteten intensiv Kinder auf dem Pausenhof und ertapten uns gegenseitig dabei, suchend nach aggressiven, gewaltbereiten Kindern Ausschau zu halten. Wir fanden sie nicht. Nicht an dieser Schule und auch nicht in allen folgenden Schulen.

Aggressionen erlebten wir nur ein einziges Mal, als wir in einer Schule in Jyväskylä eine Gruppe verhaltensauffälliger Kinder in Förderstunden besuchen durften. Sie kamen in die Gruppe für jene Unterrichtsstunden, in denen sie das Arbeiten der Ausgangsklasse zu sehr störten und einer individuellen Betreuung bedurften. In der gesonderten Gruppe erhielten sie diese Zuwendung bei einem Betreuungsschlüssel von 1:2.

Von Gleichberechtigung und Toleranz ist in den Rahmenlehrplänen die Rede. Dieses den Kindern vorzuleben, scheint gesellschaftlicher Konsens in Finnland zu sein. Sowohl in den Bildungseinrichtungen als auch in alltäglichen Situationen gelang es uns oftmals nicht, die in Deutschland sehr eindeutig ausgeprägten gesellschaftlichen Hierarchien auszumachen. Bei unseren Besuchen gesellten sich immer viele Teammitglieder zu den Gesprächen. Erst nach Beendigung stellte sich heraus, dass Putzfrau, Köchin und Hausmeister gleichermaßen an uns interessiert waren und sich in die Runde einbrachten wie die Kolleginnen und Leiterinnen der Bildungsinstitutionen.

Unsere Neugier, in alle möglichen Räume zu schauen, spontan an Unterrichtssequenzen teilzunehmen, Besprechungen in Lehrerkollegien zu erleben, wurde in vollem Maße erfüllt. Verschlussene Türen, Gespräche, bei denen andere nicht erwünscht sind, gab es nicht. Das Grundprinzip heißt Offenheit. Jeder, der interessiert ist und ein berechtigtes Interesse an Schule oder Kindergarten hat, kann kommen. Wir erlebten Eltern in beiden Institutionen genauso selbstverständlich wie man uns Einblicke gewährte.

Finnische Erwachsene sind Kindern zugewandt, sie hören ihnen zu und geben, oft kaum merklich für Au-

ßenstehende, leise Hinweise auf notwendige Regeln. Schreiende, entnervte Eltern oder Verkäuferinnen in großen Kaufhäusern fanden wir ebenso wenig wie Gaststätten, in denen Kinder nicht erwünscht waren.

„Kinder sind doch unsere Zukunft“, sagten uns die Finnen in verschiedenen Gesprächen. Wie selbstverständlich das klingt und wie eindrucksvoll es dennoch in unseren Köpfen blieb!

Finnische Kinder müssen nicht quengeln, sie müssen nicht aggressiv sein oder um die Erfüllung ihrer Bedürfnisse kämpfen. Sie sind satt im wahrsten Sinne des Wortes, vom ersten Tag an. Finnische Kinder erhalten Zuwendung, Aufmerksamkeit und Sorge für all ihre Belange von den Erwachsenen, innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitutionen. Darüber besteht Konsens im Land der 1000 Seen - überall. Warum wir Deutschen so beeindruckt von der finnischen Bildung sind, verstanden die Finnen nicht. „Wir sind doch erst am Anfang und es gibt noch so viel zu tun, meinen Sie nicht?“

Wir wünschten, der Satz begegnete uns hin und wieder hier in unserem eigenen Land, wie viel weiter wären wir dann schon!

STELLENANZEIGE

Freie Aktive Schule Eppelheim

Sie sind wie wir davon überzeugt, dass Kinder geborene Lerner sind, und dass sie Erwachsene suchen, die sie auf ihren Forschungsreisen begleiten? -

Wir sind Eltern und Pädagogen, die in Eppelheim (Nähe Heidelberg) eine Freie Aktive Schule aufbauen.

Für das pädagogische Team der **Vorschule** (ab 5 Jahre) suchen wir zum September 2005 einen Erzieher, eine Erzieherin, Diplom-Pädagogen (m/w) sowie weitere Fachkräfte mit anderen, für den Kindergartenbereich anerkannten, pädagogischen Qualifikationen. Für das pädagogische Team der **Grundschule** suchen wir zum Februar 2006 Lehrer oder Lehrerinnen mit Erfahrungen im Grundschulbereich sowie weitere pädagogische Fachkräfte (m/w). Über das Schulprofil der "Freien Aktiven Schule Eppelheim" erfahren Sie mehr im Internet unter www.Brunner-Online./net/LernZeitRaeume.

Wir freuen uns auf Ihre aussagekräftige Bewerbung:

**Verein "LernZeitRaeume" e.V.,
z.Hd. Signe Brunner-Orawsky,
Hauptstraße 129, 69214 Eppelheim**

LESERBRIEFE

Betrifft:
HUMANE SCHULE, Nov. 2004:
Bewegung und Lernen

Bewegung halte ich für sehr vernünftig. Die der Legehennenhaltung vergleichbare Verwaltung von Schülern in muffigen Klassengefängnissen ist ein trauriges Relikt aus Tagen, wo die Schulzeit insgesamt bei weitem nicht so lang war wie heute. Das Fesseln an die Sitzmöbel schafft Probleme diverser Art (so z.B. auch Disziplinprobleme) und ist insgesamt extrem unnatürlich, ungesund und u.a. wachstumshemmend, ein Verbrechen am Heranwachsenden. Die Bewegungslosigkeit als solche ist Ausdruck des autoritären Gefälles von Lehrer zu Schüler und fördert seelische Grundhaltungen des Vermeidens, Stillhaltens, des Duckmäusertums. Weiter so, bitte! Öffentlichkeit tut not.

Joachim Perrey, OStR a.D.

Die Zukunft der Schule

Nach allem, was wir aus PISA/IGLU etc. wissen, ist die erfolgreiche Schule auch eine solche, die humaner ist als das, was wir in Deutschland haben. Die Skandinavier, besonders die Finnen, haben dafür Belege geliefert. Ihre Maxime ist „Kein Kind wird zurückgelassen, kein Kind wird beschämt, kein Kind wird ausgegrenzt.“

Wir in Deutschland haben uns angewöhnt, genau das Gegenteil zu tun: Kinder werden zurückgelassen, indem sie sitzen bleiben, sie werden beschämt, indem sie in niedrigere Schulniveaus abgestuft werden, wenn sie „nicht mitkommen“, und ausgegrenzt, indem gut 70 Prozent von ihnen schon im Alter von 9 Jahren von gehobenerer Bildung ausgeschlossen werden. Selektion, nicht Förderung, heißt diese Philosophie. Mit der Selektion beginnt nicht nur die Verschärfung sozialer Ungleichgewichte in unserer Gesellschaft, sondern auch der Niedergang der schulischen Leistungen des gesamten Systems, mit Ausnahme des Gymnasiums, das in der Sekundarstufe auf mittlerem Niveau weiterdünelt

Alle wissen das, dennoch verteidigen die Eliten in unserem Lande „ihr“ Gymnasium mit allen Mitteln gegen den Ansturm der Kinder von der Straße. Diese Menschen haben Angst, dass ihre Kinder durch die vermeintlich langsameren, ungezogeneren, aggressiveren, ungebildeteren Kinder der Unterschicht gebremst und am Lernen gehindert werden könnten. „Die gehören nicht aufs Gymnasium“, sagen Eltern und Gymnasiallehrer in schönem Gleichklang. Sie übersehen

dabei, dass unser Land insgesamt unter diesem Aderlass an begabten, unterforderten Talenten aus den unteren sozialen Schichten und aus Familien mit so genanntem Migrationshintergrund zu leiden beginnt und in Zukunft noch weit mehr leiden wird, wenn wir unseren Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften nicht mehr aus dem eigenen Land decken können. Was ist das für ein System, das junge Menschen auf die Arbeitslosigkeit vorbereitet? Was ist das für eine Geisteshaltung, mit der sich Ministerpräsidenten mit der niedrigsten Übergangsquote auf das Gymnasium brüsten und andere stolz sind auf ihr dreigliedriges Schulsystem?

In der GEW-Konferenz zum Thema „Auf dem Weg zu einer guten Schule für alle“ (5./6.11.2004 in Berlin) wurde konstatiert: „Die demographische Entwicklung führt dazu, dass in 20 Jahren mindestens 50 Prozent junger Menschen zur Hochschulberechtigung geführt werden müssen, nur um wenigstens die Anzahl der heutigen Akademiker zu halten. Das würde.....bedeuten, dass mindestens 70 Prozent zum Gymnasium wechseln müssten. Strebt man Quoten von 60 Prozent Studienberechtigten an - wie bereits in den skandinavischen Ländern üblich - strebt die Zahl der Wechsler zum Gymnasium gegen 100 Prozent.“

Natürlich hat letzteres mit dem Thema „Humane Schule“ nichts zu tun, aber es deutet zumindest an, dass ökonomische Erfordernisse durchaus im Einklang stehen können mit humanistischen Zielen. Wir sollten also überlegen, ob wir aus dieser Situation heraus nicht Strategien entwickeln können, die uns dem Ziel einer humaneren Schule, einer Schule der Zukunft, näher bringen.

Jürgen Leonhardt, Lehrer i. R.

**Fundsache aus "The Jakarta Post" (Indonesien)
April 2004:**

No interference with homework please...

Parents have been advised not to interfere too much in the homework of their children because it could severely strain relations in the family.

Detlef Traebert, chairman of the German association for humane schooling (AHS) in Cologne, says "all too often parents force their children to correct or rewrite their work".

Especially the evenings should be used to end the day in a tension free atmosphere, Traebert said.

Parents should however take care that their children do their homework. A permanent place to work at regularly fixed hours was important for the independence of the children, Traebert recommends.

Real parental control should be coordinated with the school and arranged with the child so that it learns to take responsibility for its own work.

"More important than the content of the homework is what happens in the mind of the child while working independently," the expert said.

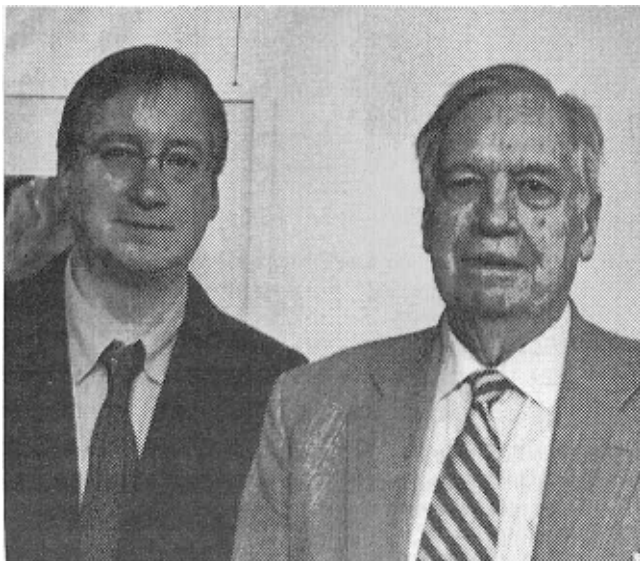
— Deutsche Presse-Agentur

Detlef Träbert
Aktion Humane Schule

Aktion Humane Schule - 30 Jahre lang eine Stimme der Menschlichkeit

Am 13. November 2004 feierten wir in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, denn es gibt uns seit nunmehr schon 30 Jahren. „Eigentlich dürfte es die Aktion Humane Schule nicht geben - und eben darum muss es sie geben!“ Mit diesen Worten leitete Dr. Reinhold Miller, prominenter Autor und Lehrer-Fortbildner, seinen mitreißenden Festvortrag „Über die Schwierigkeit, in der Schule human zu sein“ ein. Er machte auf anschauliche und humorvolle Art deutlich, wie leicht gute Absichten durch unbeabsichtigt fehlerhafte Kommunikation der handelnden Personen misslingen können. Er zeigte jedoch auch, wie eine kindorientierte, klare Kommunikation aussieht.

Rund 300 Teilnehmer, darunter auch der AHS-Gründer und Ehrenvorsitzende Prof. Dr. Walter Leibrecht sowie zahlreiche prominente Vertreter aus Hochschule, befreundeten Verbänden und aus dem Wissenschaftlichen Beirat des Verbandes, waren von unserer Veranstaltung sehr angetan. PH-Rektor Prof. Dr. Austermann begrüßte die Anwesenden in der schmucken Festhalle herzlich, bevor Oberbürgermeisterin Beate Weber ihr Grußwort sprach. Als Schirmherrin der Veranstaltung drückte sie ihre Freude darüber aus, dass die AHS ihr Jubiläum in einer Stadt feierte, die auf ihre besonderen Bemühungen um das Schulwesen stolz sein darf.



**Prof. Dr. Walter Leibrecht mit einem seiner
Söhne, Ehrengast beim 30jährigen Jubiläum**

Während die Erwachsenen in würdigem Rahmen feierten, hatten die Kinder ihren großen Spaß beim Jonglieren, Basteln und vielen anderen Aktivitäten in der Kinderbetreuung, die Rita Mülfarth glänzend vorbereitet hatte. Ihre Lebendigkeit gab Prof. Dr. Wulf Wallrabenstein anschaulich Recht, als er bei seiner Ernennung zum Ehrenvorsitzenden der AHS auf die Bedeutung des Schulsystems und seiner Strukturen für Inhumanität mit den Worten hinwies: „**Kein Kind ist so eng, wie die Bildungsstandards es machen.**“



**Prof. Dr. Wulf Wallrabenstein,
der neue Ehrenvorsitzende der AHS**

AHS Bundesverband
Aktion Humane Schule e.V.

Für die großen Verdienste, die sich

Herr Prof. Dr. Wulf Wallrabenstein

*bei der Weiterentwicklung der Aktion Humane Schule
zum Wohle der Kinder erworben hat,
ernennen wir ihn zum*

Ehrenvorsitzenden

*Prof. Wallrabenstein hat von 1992 bis 2000
durch seinen Einsatz entscheidend dazu beigetragen,
dass der Verband wachsende Anerkennung in der
Fachöffentlichkeit erntete sowie zu einer stetigen,
wissenschaftlich fundierten Arbeitsweise fand.*

Bundesverband
Aktion Humane Schule e.V.
Dipl.-Päd. Detlef Träbert
1. Vorsitzender

D. Träbert



A H S intern

Eine prominent besetzte Podiumsdiskussion und eine pädagogische Lesung mit Musikeinlagen rundeten das stimmige Programm ab. Signe Brunner-Orawsky, die Landesvorsitzende der Aktion Humane Schule Baden-Württemberg e.V., und ihr Team vom AHS-Arbeits-kreis Rhein-Neckar hatten für diesen Festakt ganze Arbeit geleistet. Mit Unterstützung zahlreicher studentischer Hilfskräfte fehlte es weder an Essen und Getränken noch an den vielen dekorativen Kleinigkeiten, die für die Atmosphäre so wichtig sind. Wer so zu feiern versteht, kann sich nur auf das nächste Jubiläum freuen. Aber eigentlich sollte es die Aktion Humane Schule bis dahin gar nicht mehr geben müssen...

Wichtiger Termin

Die "Initiative
Länger gemeinsam lernen",
an der die Aktion Humane Schule
beteiligt ist, veranstaltet am
23. September 2005
eine "**heitere Bildungsshow**"
in Kleinmachnow bei Potsdam zum Thema
"Eine Schule für Alle"
Hauptrednerin wird **Rita Süßmuth** sein.
Bitte merken Sie sich diesen Termin vor!

Wissenschaftlicher Beirat des Bundesverbandes
Aktion Humane Schule e.V. (Stand: Febr. 2005):

Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Edelstein, Max-Planck-
Institut für Bildungsforschung, Berlin (www.mpib-berlin.mpg.de/indexs.htm, persönliche Homepage
über "Mitarbeiter")
Prof. Dr. Thomas Feltes M.A., Bochum
(www.thomasfeltes.de)
Prof. Dr. Johann-Michael Gleich, Köln
Prof. Dr. Dr. h.c.mult. Theodor Hellbrügge, München
(www.theodor-hellbruegge-stiftung.de)
Prof. Klaus Hurrelmann, Bielefeld
Prof. Dr. Heinz Jürgen Ipfling, Regensburg
Prof. Dr. Eiko Jürgens, Bielefeld (www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag5)
Prof. em. Dr. Rudolf W. Keck, Hildesheim
Prof. Dr. Rudolf Knapp, Dipl.-Päd., Arnsberg
Prof. Dr. Tassilo Knauf, Essen (www.tassilo-knauf.de;
www.uni-duisburg-essen.de)
Prof. Dr. Rudi Krawitz, Koblenz (www.didaktik-krawitz.de)
Prof. Dr. Kurt Meiers, Reutlingen
Dr. Reinhold Miller, Wiesloch
Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, Berlin (www.tu-berlin.de/fak1/ewi/hp/hp_preuss_lausitz.htm)
Prof. em. Dr. Horst Rumpf, Darmstadt
Univ.-Prof. i.R. Dr. Alfred Sander, Saarbrücken
Prof. Dr. Renate Valtin, Berlin
Dr. Hartmut Wedekind, Berli
(www.grundschulwerkstatt.hu-berlin.de)
Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck, Lüneburg (www.uni-lueneburg.de/einrichtyerlpaed/institutjntro.htm)

Buchbesprechungen

Reinhold Miller: 99 Schritte zum professionellen Lehrer. Erfahrungen - Impulse - Empfehlungen, Seelze (Kallmeyer) 2004, 227 S. + CD-ROM, € 19,90

Wie weit ist der Weg zum professionellen Lehrer?

Nach einer alten chinesischen Weisheit beginnt auch der längste Weg mit einem ersten Schritt. Doch wie viele Schritte führen zu dem Ziel, ein „professioneller Lehrer“ zu sein? Der bekannte Lehrerfortbildner Reinhold Miller schlägt 99 in drei Etappen vor. Das klingt zunächst nach einem flotten Spaziergang. Seine Absicht benennt er auch dementsprechend: „in knapper Form mit Überblick zum Durchblick!“ Doch knapp ist nur die Form der Darstellung. Was dieses Buch bietet, ist in Wahrheit die Weisheit eines ganzen Pädagogenlebens, und die erschließt sich nur denen, die sich Zeit lassen und geduldig schrittweise vorangehen.

Die „drei Etappen“ des Weges entsprechen Millers Vorstellung vom Lehrer/-innen-Beruf. Wer ihn ausübt, muss in drei Sparten zu Hause sein, nämlich bei sich selbst, bei anderen und bei den Sachen. Deshalb geht es bei der eigenen Professionalisierung stets darum, sowohl Achtsamkeit für sich selbst (berufliche Selbstkompetenz) als auch Achtsamkeit für andere (Beziehungskompetenz) sowie die Beherrschung der Sachen (erfolgreich unterrichten durch Sachkompetenz) zu entwickeln. In welcher Reihenfolge man voran sieht und welche der 99 Schritte man tatsächlich „geht“, bleibt den Leser/-innen selbst überlassen. Jeder einzelne Schritt bietet die Möglichkeit, sich zu informieren, darüber zu reflektieren, etwas auszuprobieren oder sogar zu trainieren und schließlich den Effekt zu evaluieren. Für jede dieser vier Phasen bietet jeder Schritt im Buch Anregungen und Übungen. 29 zusätzliche mehrseitige Materialien auf der mitgelieferten CD-ROM bieten weiteren, vertiefenden Übungsstoff. Und schließlich eröffnen die überschaubaren Literaturlisten am Ende jeder Etappe weitere Möglichkeiten des Vertiefens und Weitergehens auf dem Weg der Professionalisierung.

Mehr Professionalität anzustreben bedeutet nach Miller keineswegs, „Über-Lehrer“ sein zu sollen. Gerade auf der ersten Etappe führt der Weg zu größerer Selbstkompetenz über die Wahrnehmung der eigenen Gefühle, den Umgang mit Belastungen und eigenen wie fremden Ansprüchen hin zu den Chancen des Älterwerdens und zu den notwendigen Abgrenzungen. Professionelle Lehrer/-innen schaffen also nicht alles, was sie theore-

tisch schaffen könnten, sondern gehen ökonomisch mit sich und den eigenen Kräften um. Nur wer mit sich selbst gut kann, kann auch mit anderen gut. - Da rund 80 Prozent der schulischen Arbeit aus Kommunikation und Beziehungsarbeit bestehen, bietet die zweite Etappe allein 43 Schritte für die Entwicklung der Fähigkeit an, mit anderen gut auszukommen. Dabei geht es um das Kommunikationsverhalten, um Konfliktfelder wie Beurteilung, Eltern-Lehrer-Beziehung oder Gewalt und nicht zuletzt um die Teamfähigkeit. - Die dritte Etappe beinhaltet so aktuelle Stichworte wie Bildungsstandards, Schulprogramm oder Unterrichtsentwicklung, aber auch traditionelle wie Merkmale guten Unterrichts, Unterrichtsplanung, Konzentrationsförderung und Methodik. Der letzte Schritt widmet sich - natürlich nicht ohne Absicht - den Grenzen der Schule.

„99 Schritte zum professionellen Lehrer“ ist ein abwechslungsreiches, dank zahlreicher Fallbeispiele und Zitate manchmal amüsantes und vor allem anschaulich-verständlich geschriebenes Buch. Kein anderer Fachautor vermag unterrichtswissenschaftliche Theorie so praktisch und schulpraktische Phänomene so wissenschaftlich fundiert darzustellen wie Reinhold Miller. Seine Erkenntnis im Schlusswort dieser „pädagogischen Memoiren“ lautet: „Wir kommen nie an: Die Schule ist ein lebenslanges Lernfeld“ (S. 224). Das erinnert mich wieder an die alten Chinesen, denn wie hatte Laotse gesagt? Richtig: „Der Weg ist das Ziel.“

Detlef Träbert

Anna Gavalda: 35 Kilo Hoffnung. Zeichnungen von Claas Janssen. Aus dem Französischen von Ursula Schregel. Berlin. Bloomsbury Kinderbücher & Jugendbücher 2004 (Originalausgabe Paris 2002), 86 Seiten, ISBN 3-8270-5014-6

Schule als Alptraum

Dieses schmale Bändchen mit 86 Seiten ist ein Erlebnis! Verfasst von der französischen Schriftstellerin Anna Gavalda und illustriert von dem deutschen Illustrator Claas Janssen erschien es erstmals 2002 bei Bayard Editions Jeunesse in Paris. Konzipiert als Jugendbuch ist es jedoch weit mehr als das: Es ist eine kurze Romanerzählung, die einerseits in keiner pädagogischen Bibliothek fehlen sollte und andererseits gleichzeitig eine ganze Bibliothek pädagogischer Fachbücher ersetzt.

Zum Inhalt: Die Erzählung beschreibt das dramatische, entmutigende und hoffnungslose Leben eines Jugendlichen, den wir heutzutage als einen sogenannten "Schulversager" bezeichnen: Zweimal sitzen geblieben, mit 13 Jahren in der 6. Klasse und ohne jegliche Motivation für die Schule. Die Autorin, die selbst als Lehrerin arbeitete, beschreibt die Qualen und Ängste des Kindes, das die Schule als Alptraum erlebt und als einen Ort, der keinerlei Verständnis für abweichendes Verhalten aufbringen kann - und vielleicht auch nicht will!? Schule wird für David, so heißt der Junge, zum Gefängnis und zur Strafe.

Die Erzählung ist das feinsinnige Psychogramm eines Kindes, das sich gegen die Instrumentalisierung und Verformung durch die Schule auf seine Art wehrt - dabei jedoch letztendlich scheitern muss. Sie ist auch das leidenschaftliche Plädoyer für die Liebe zum Kind als Ausgangspunkt jeglichen pädagogischen Bezugs.

"35 Kilo Hoffnung" ist ein ebenso einfühlsamer wie anklagender Jugendroman über die Folgen legitimierter und traditioneller pädagogischer Stigmatisierung. Das Buch ist antipädagogisch im besten Sinne des Wortes: Es beschreibt die Mechanismen pädagogischer Schultraditionen und ihr oftmals menschenverachtendes ritualisiertes Instrumentarium der Stigmatisierung und Selektion.

Prägnant und ergreifend schildert Gavalda das Leben eines "Schulversagers", sein familiäres und schulisches Umfeld. Jeder Satz wird zum Abbild einer Realität, die Generationen von Kindern und Jugendlichen erdulden mussten. Zweifellos - und dies wird bei Gavalda auch deutlich - ist dies nicht das Schicksal aller Schulkinder. Viele können sich arrangieren und sind auch nicht mit der Schule überfordert wie David. Jedoch: Plastischer und ergreifender kann das "System Schule" in seinen destruktiven Wirkungen nicht ausgedrückt werden.

Die Geschichte von David ist ein Plädoyer für die Humanisierung von Bildung und Lernen. Sie zeigt liebevoll und einfühlsam, wie zerstörerisch Schule wirken kann. Schule reagiert auf "Störungen", die nicht in das System passen, wie alle anderen Institutionen auch, nämlich aggressiv und ängstlich mit Selektion und Stigmatisierung.

Mich hat die Klarheit der Beschreibungen, die Prägnanz der Sprache und die pädagogische Sensibilität derart überzeugt, dass ich dieses Jugendbuch beim Thema "Schulverweigerung" und "Schulversagen" jedem Fachbuch zum Einstieg vorziehen würde. Es gibt derzeit wohl kein vergleichbares (Fach-)Buch, das intelligenter und überzeugender in dieses Thema einführen kann.

Dr. Ulrich Klemm

Horst Kasper: Wer mobbt, braucht Gewalt. Das Handbuch für die mobbingfreie Schule, unter Mitarbeit von Bernd Linderder, Stuttgart (Süddeutscher Pädagogischer Verlag) 2004, 206 S., € 10,50

Als Horst Kasper vor zehn Jahren sein Buch „Mobbing in der Schule“ veröffentlichte, war der darin geschilderte Sachverhalt noch ein Tabuthema. Inzwischen ist das Tabu noch nicht ganz beseitigt, aber immerhin aufgebrochen - mit ein Verdienst des „kompetentesten deutschsprachigen Mobbingforschers im Schulbereich“ (AOL-Verlag). Aber es bleibt noch viel zu tun: „Die mobbingfreie Schule ist kein Geschenk des Himmels, sondern das Ergebnis eines gelingenden täglichen Mitein-anders aller Beteiligten. Unter den schwierigen Bedingungen des Schulalltags ist das leichter gesagt als getan“ (Klappentext).

„Wer mobbt, braucht Gewalt“ hilft, das schwierige Notwendige zu tun. In neun Kapiteln erläutert es mit der gebotenen Differenziertheit alles Wesentliche zum Thema: wie Mobbing überhaupt passiert und was es anrichtet, welche Besonderheiten das Mobbing im Non-profitunternehmen Schule aufweist und welche arbeitsmedizinischen Erkenntnisse dazu vorliegen. Die Gelenkstelle zum praktischen Handlungsteil bildet das mittlere Kapitel. „Wie Lehrer Mobbing erleben“ zeigt an sechs Fallbeispielen auf, was das Hauptproblem der Gemobbten ist: „Man glaubt ihnen meist nicht, was sie erlebt haben. Was ihre Krankheiten angeht, gelten sie eher als Simulanten“ (S. 76).

In der Folge stellt Kasper zahlreiche Vorgehensmöglichkeiten auf Schulebene vor, die den schönen Nebeneffekt haben, das Schulklima zu verbessern. Dem Mobbing den Nährboden zu entziehen ist praktizierte Teamentwicklung! Wo jedoch im Einzelfall konkretes Reagieren gefragt ist, helfen die vielfältigen Informationen des siebten Kapitels weiter. Plakativ sind darin zwölf Tipps für Betroffene sowie drei Kollegiumstipps in Kästen hervorgehoben, und auch an rechtlichen Informationen mangelt es nicht. Der abschließende Infoteil des Buches lässt hinsichtlich weiterhelfender Adressen und Literatur keine Wünsche offen.

Mut macht, dass mittlerweile in Bremen und Berlin Dienstvereinbarungen gegen Mobbing am Arbeitsplatz in Kraft gesetzt wurden. Das staatliche Handeln diesbezüglich hat begonnen -wenn auch viel zu zögerlich, wie Kasper fundiert belegt. Umso wichtiger ist die Aktivität der Gewerkschaften, bei denen es neben guten Ansätzen in puncto Beratung, Rechtsschutz und Fortbildung allerdings immer noch Defizite gibt. Doch der gute Wille ist da - schließlich wird „der neue Kasper“ von der GEW Baden-Württemberg herausgegeben.

Detlef Träbert

