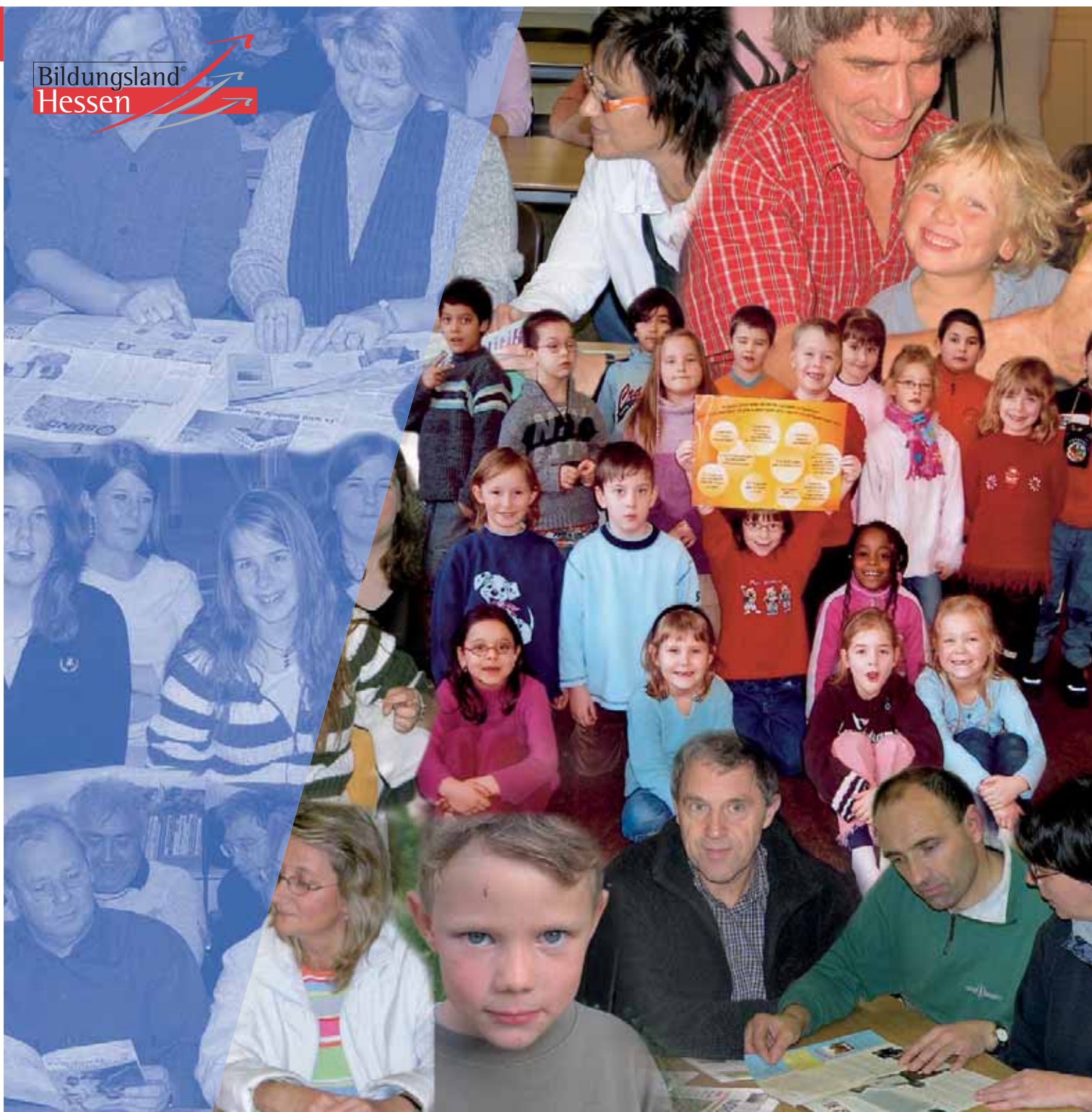


Gemeinsam erziehen – wie Erziehungsvereinbarungen gelingen können

Beiträge zu einem gesellschaftlichen Zukunftsthema



Gemeinsam erziehen - wie Erziehungsvereinbarungen gelingen können

Beiträge zu einem gesellschaftlichen Zukunftsthema

Wiesbaden 2007

IMPRESSUM

Herausgeber:	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden Tel.: 0611 - 368 - 0 E-Mail: pressestelle@hkm.hessen.de Internet: www.Kultusministerium.hessen.de
	Landeselternbeirat von Hessen Idsteiner Str. 47 60326 Frankfurt / Main Tel.: 069 - 758917 - 0 E-mail: leb@leb-hessen.de
Verantwortlich:	Tatjana Schruttko, Leiterin des Referats Presse- und Öffentlichkeitsarbeit im Hessischen Kultusministerium
Redaktionsleitung:	Falko Franz, Referent für Grundsatzfragen des Erziehungsauftrags der Schulen
Redaktion:	Falko Franz, Dr. Ines Hoffmann, Volker Wiegand
Lektorat:	Dr. Ines Hoffmann, Wiesbaden
Titelfotos:	Gesamtschule Melsungen, Schule Breiter Hagen (Bad Wildungen)
Gestaltung/Layout:	Claudia Balzer, Layout & Reinzeichnung, Wiesbaden
Bestelladresse:	Amt für Lehrerbildung, Rothwestener Str. 2 - 14, 34233 Fulda E-mail: publikationen@afl.hessen.de
Druck:	Druckerei des Amtes für Lehrerbildung (AFL), Fulda
ISBN-Nr.:	978-3-88327-565-9
1. Auflage:	Juli 2007

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen oder Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort der Kultusministerin Karin Wolff und der Vorsitzenden des Landeselternbeirats von Hessen Kerstin Geis	5
Einleitung von Falko Franz, Ines Hoffmann und Volker Wiegand	6
1. „Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken“ - Die „Wiesbadener Erklärung“ im Wortlaut	9
2. Gute Gründe für die Stärkung der Erziehungspartnerschaft Schule - Elternhaus	13
2.1 Volker Ladenthin: Erziehungsgemeinschaft - Über die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften	13
2.2 Hartmut Balser, Cornelia Girod, Carlo Schulz: Gewaltprävention durch Verbesserung der Erziehungspartnerschaften Schule - Elternhaus	33
3. Auf dem Weg zu einer partnerschaftlichen Erziehungs- und Lernkultur	45
Erzieherische Kompetenzen bewusst machen und stärken:	
3.1 Johannes Schopp: Eltern stärken - Dialogische Elternseminare	45
3.2 Brigitte Harder: PEP - Projekt Erziehung professionalisieren	47
Ein lernförderndes Schulklima schaffen:	
3.3 Werner Röhrig: Auf der Suche nach einem weiteren „didaktischen Ort“ für Erziehung. Der Schulversuch „Trainingsraumprogramm“	49

Miteinander kommunizieren und kooperieren:

- | | | |
|-----|---|----|
| 3.4 | Volker Krumm: Hilfreich und doch vernachlässigt: Verhaltensverträge.
Wie Erzieher mit schwierigen Kindern erfolgreicher umgehen können | 52 |
| 3.5 | Hannah de Graauw-Rusch/Maria Schaumberg:
Das Pilotprojekt „Stärkung der gemeinsamen Erziehungsverantwortung“ | 59 |

Einen Wertekonsens herstellen:

- | | | |
|-----|--|----|
| 3.6 | Michael Fahrbach: Erziehungsvereinbarungen mit dem Spiel Konsens | 64 |
| 3.7 | Ruthild v. Dörnberg: Auf dem Weg zu Erziehungsvereinbarungen
für die Christian-Bitter-Schule in Melsungen | 66 |
| 3.8 | Volker Wiegand: Die Entwicklung von Erziehungsvereinbarungen
an der Gesamtschule Melsungen | 67 |

4. Das Ziel: Gemeinsam Erziehungsverantwortung übernehmen

- | | | |
|-----|---|----|
| 4.1 | Die Erziehungsvereinbarungen der Erich Kästner-Schule in Homberg/Efze | 71 |
| 4.2 | Erziehungsvereinbarung zwischen Eltern, Schülern und Lehrkräften
der Schillerschule in Frankfurt am Main | 75 |

Anhang:

- | | | |
|--|----------------------------|----|
| | Die Autorinnen und Autoren | 77 |
| | Pressestimmen | 81 |

**Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Eltern, Lehrerinnen und Lehrer,
liebe Schülerinnen und Schüler!**

Gute Schule kann nicht verordnet werden, gute Schule entwickelt sich durch die Zusammenarbeit aller an Schule Beteiligten.

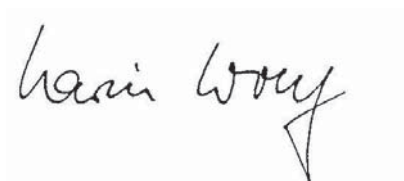
Gute Schulen zeichnen sich durch ein positives Schulklima aus. Sie sehen im Erziehungsauftrag eine gemeinsame Verantwortung von Elternhaus und Schule. Bildung gelingt nur, wenn Lehrkräfte und Eltern an einem Strang ziehen und sich gemeinsam der erzieherischen Herausforderung stellen.

Auf dem Weg zu einer wirksamen und von hoher Akzeptanz getragenen Erziehungskultur sind Erziehungsvereinbarungen nicht nur ein Baustein, sondern auch ein Qualitätsmerkmal. Hierin begegnen sich die Beteiligten – Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler – auf gleicher Augenhöhe in gegenseitigem Respekt.

Die gemeinsame Erarbeitung einer Erziehungsvereinbarung, die sich auf erzieherische Vorstellungen des Zusammenlebens einigt, schafft Verantwortung jedes Einzelnen, Toleranz und Transparenz.

Seit der Unterzeichnung der „Wiesbadener Erklärung“ zur Einführung von Erziehungsvereinbarungen am 18. Dezember 2001 durch die Hessische Kultusministerin und die damalige Vorsitzende des Landeselternbeirats von Hessen sind zahlreiche Initiativen und Maßnahmen entwickelt und erprobt worden; einige werden in dieser Veröffentlichung vorgestellt. Diese Publikation soll darüber hinaus allen, die sich noch nicht auf diesen Weg machen konnten, Impulse und Anregungen geben, durch Vereinbarungen der gemeinsamen Erziehungsverpflichtung von Schule und Elternhaus nachzukommen.

Machen wir uns also gemeinsam auf den Weg – zum Wohle unserer Kinder!



Karin Wolff
Hessische Kultusministerin



Kerstin Geis
Vorsitzende des
Landeselternbeirats von Hessen

Einleitung

Die erzieherischen Anforderungen, mit denen Eltern und Lehrkräfte konfrontiert werden, sind in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen. Erheblich zugenommen hat auch die Zahl derer, die auf die Entwicklung junger Menschen Einfluss nehmen können. In unserer modernen Informations- und Kommunikationsgesellschaft konkurrieren die Leitbilder und Handlungsmaximen, die in der Schule und im Elternhaus gelebt und vermittelt werden, mit den Wertvorstellungen von Medienmachern oder Chat Communities. Immer leichter verlieren Jugendliche in dieser Flut von – mitunter auch – zweifelhaften Vorbildern und Sinnangeboten die Orientierung und damit den Maßstab für das eigene Verhalten. In Klassenzimmern und auf Schulhöfen kann sich diese Orientierungslosigkeit auch in Form von Unterrichtsstörungen, Mobbing und gewalttätigem Verhalten äußern.

Viele Lehrkräfte und Eltern suchen Rat, wie sie mit solchen auffälligen und grenzüberschreitenden Verhaltensweisen umgehen sollen. Während zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer monieren, dass die Kinder im Elternhaus nicht mehr „richtig erzogen“ würden, machen viele Eltern „die Schule“ für das ungebührliche Verhalten ihrer Zöglinge verantwortlich. Für die Jugendlichen selbst kann auf diese Weise nichts gewonnen werden. Im Gegenteil: Eltern und Lehrer müssen in puncto Erziehung stärker an einem Strang ziehen.

In den vergangenen Jahren wurden verschiedene Ansätze und Strategien entwickelt, die wesentlich dazu beitragen, die oben skizzierten Probleme zu bewältigen. Am 18. Dezember 2001 unterzeichneten die Hessische Kultusministerin Karin Wolff und die Vorsitzende des Landeselternbeirates Sybille Goldacker in der hessischen Landeshauptstadt Wiesbaden eine gemeinsame Erklärung, in der sie ihren Willen zur Stärkung der gemeinsamen Erziehungsverantwortung von Schule und Elternhaus bekundeten. In dieser „Wiesbadener Erklärung“ kündigte das Hessische Kultusministerium an, dass es künftig verstärkt Initiativen und Maßnahmen fördern werde, die geeignet seien, das Schulleben „belastungsärmer und lernfördernder“ zu gestalten. Insbesondere wolle man darauf hinwirken, zwischen Eltern, Lehrern und Schülern einen „Wertekonsens“ zu schaffen, in welchem grundlegenden Prinzipien wie Menschenwürde, Mündigkeit und Toleranz ein besonderer Stellenwert zukomme. Ein geeignetes Instrument zur Herstellung eines solchen Konsenses sei das Aushandeln von Erziehungsvereinbarungen.

Die „Wiesbadener Erklärung“ gab den Anstoß zu zahlreichen Initiativen und Maßnahmen, die in erster Linie dazu dienen soll(t)en, an hessischen Schulen eine neue Erziehungs- und Lernkultur zu etablieren. Die Textbeiträge, die in der vorliegenden Broschüre enthalten sind, bieten einen Überblick über verschiedene Aktivitäten, in denen diese neue, auf einem partnerschaftlichen Miteinander basierende Kultur reale Gestalt annimmt.

In dem einführenden Text des Pädagogen Volker Ladenthin wird zunächst der Inhalt des Begriffs „Erziehungsgemeinschaft“ umrissen. Darüber hinaus wird in diesem Beitrag deutlich, welche erzieherischen Aufgaben Eltern und Lehrkräfte gemeinsam bewältigen könnten und sollten. In dem nachfolgenden Text widmen sich Hartmut Balser u. a. der empirisch erwiesenen Tatsache, dass

eine verstärkte Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule die Zahl der von Jugendlichen verübten Gewalttaten mindert. In ihrem Beitrag „Gewaltprävention durch Verbesserung der Erziehungspartnerschaften Schule-Elternhaus“ referieren die Autoren die Ergebnisse eines transnationalen Projektes, an dessen Realisierung Schulen, Lehrerbildungsinstitute und Universitäten aus fünf europäischen Ländern beteiligt waren.

In den nachfolgenden Texten werden unterschiedliche Projekte und Maßnahmen präsentiert, die zur Entwicklung einer partnerschaftlich orientierten Erziehungs- und Lernkultur beitragen. Johannes Schopp und Brigitte Harder präsentieren unterschiedliche Konzepte, mit denen Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen bei der Wahrnehmung ihrer erzieherischen Aufgaben unterstützt werden können, und Werner Röhrig macht die Leserinnen und Leser mit den Inhalten eines Schulversuchs vertraut, in dem ein neues Konzept zum konstruktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen erprobt wird.

Volker Krumm führt in seiner Abhandlung „Hilfreich und doch vernachlässigt: Verhaltensverträge“ aus, wie man schulische Probleme mithilfe vertraglicher Vereinbarungen erfolgreich lösen kann. Im nachfolgenden Beitrag präsentieren die Erwachsenenpädagoginnen Hannah de Graauw-Rusch und Maria Schaumberg die wesentlichen Ergebnisse eines Pilotprojektes, in dem Eltern und Lehrkräfte mithilfe professioneller Unterstützung gemeinsame Erziehungsvereinbarungen entwickelt haben.

Wie man unterschiedliche Erziehungsvorstellungen zusammenführen und Interessenskonflikte ebenso spielerisch wie konstruktiv lösen kann, geht aus dem Beitrag Michael Fahrbachs hervor. Der Autor skizziert in seinem Text ein Pilotprojekt, das das Hessische Kultusministerium in Zusammenarbeit mit der Unternehmensberatung KPMG durchgeführt hat.

Die beiden nachfolgenden Beiträge, die von der Schulleiterin Ruthild von Dörnberg und dem Schulleiter Volker Wiegand verfasst wurden, gewähren Einblicke in die schulische Praxis. Sie reflektieren konkrete Erfahrungen, die Eltern und Lehrkräfte beim Aushandeln von Erziehungsvereinbarungen gemacht haben. Darüber hinaus enthalten sie Anregungen und Tipps, die wertvolle Hilfestellungen bei der Erarbeitung von Erziehungsvereinbarungen geben können.

Die Broschüre schließt mit den Erziehungsvereinbarungen der Erich Kästner-Schule in Homberg und der Schillerschule in Frankfurt am Main. Diese Exempel sollen einen anschaulichen Eindruck davon vermitteln, wie ein Kontrakt, der das partnerschaftliche Miteinander von Lehrkräften, Eltern und Jugendlichen regelt, in der Praxis aussehen könnte.

Die meisten der oben genannten Autorinnen und Autoren waren am 5. November 2005 als Referenten zu Gast auf der Fachtagung „Gemeinsam erziehen – wie Erziehungsvereinbarungen gelingen können“ in Frankfurt a. M. Diese Tagung wurde vom Hessischen Kultusministerium, dem Landeselternbeirat von Hessen und dem EU-Projekt „Partners in Education“ konzipiert und realisiert. Sie bot Eltern, Lehrkräften und anderen Expertinnen und Experten aus dem Bereich „Erziehung“ ein Forum für den Austausch über ein Thema, das – mehr oder weniger direkt – uns alle angeht. Der vorliegende Band soll dazu beitragen, dass sich künftig in verstärktem Maße auch Eltern und Lehrkräfte, die nicht an diesem Austausch partizipieren konnten, mit diesem Zukunftsthema auseinander setzen.

Im Bundesland Hessen nimmt diese Auseinandersetzung bereits sehr konkrete Formen an: Der Hessische Landtag hat am 26. Juni 2006 beschlossen, dass die Landesregierung weitere Mittel für „Maßnahmen und Projekte zur Prävention von Gewalt an Schulen“ zur Verfügung stellen wird. In dem entsprechenden Antrag (Drucksache 16/5552 v. 09.05.06) heißt es, dass Initiativen, die

bereits erfolgreich im Bereich der Gewaltprävention umgesetzt werden, auch weiterhin angemessen mit finanziellen und personellen Mitteln ausgestattet würden. Darüber hinaus solle „geprüft werden, inwiefern an den Schulen Teams aus Schülern und Lehrern sowie weiteren Mitarbeitern der Schule gebildet werden können, die das Thema Gewaltprävention bzw. Höflichkeit, Fairness und Sicherheit an ihrer jeweiligen Schule bearbeiten und in konkreten Schritten vor Ort umsetzen.“ An diesen Teams, so heißt es an gleicher Stelle, könnten „auch Eltern sowie örtliche Vereine ... beteiligt werden“.

In diesem Antrag – der im Übrigen von allen im Landtag vertretenen Fraktionen gemeinsam eingebracht und einstimmig beschlossen wurde – wird die Einrichtung von Schulteams als der Königsweg beschrieben, den man weiterhin beschreiten muss, wenn man die eingangs skizzierten Probleme an deutschen Schulen bewältigen will. Auf diesem Weg sind vor allem auch die Schülerinnen und Schüler selbst gefordert. Er wird jedoch nur dann zum Erfolg führen, wenn alle jene, die in unserer Gesellschaft eine Mitverantwortung für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen tragen, künftig noch intensiver als bisher miteinander kommunizieren und kooperieren.

Falko Franz
Ines Hoffmann
Volker Wiegand

1. „Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken“ – Die „Wiesbadener Erklärung“ im Wortlaut

Wiesbadener Erklärung 18. Dezember 2001 Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken

I.

Das Hessische Kultusministerium und der Landeselternbeirat von Hessen sehen in der Erziehungsverantwortung eine gemeinsame Aufgabe. Dies kommt im Grundgesetz, der Hessischen Verfassung und im Hessischen Schulgesetz zum Ausdruck. Elterliches und staatliches Erziehungsrecht ergänzen sich und können nur nach dem Grundsatz der gegenseitigen Rücksichtnahme wahrgenommen werden.

Für Eltern und Lehrer sind die **erzieherischen Herausforderungen** in den letzten Jahren aus vielen Gründen **deutlich gewachsen**. Komplementär dazu sind erhebliche Erziehungsunsicherheiten in allen Bevölkerungsteilen beobachtbar. Oft überfordert es Elternhaus und Schule, die Spannungen, Konflikte und Grenzüberschreitungen, die das Erwachsenwerden von Kindern und Jugendlichen begleiten, sinnvoll und wirkungsvoll aufzunehmen und mit individuell angemessenen Maßnahmen aufzuarbeiten. Angesichts der Tatsache, dass Schule nicht nur anordnungsorientiert, sondern stärker dem Prinzip des gemeinsamen Aushandelns von Erziehungsvorstellungen verpflichtet ist, wird es künftig darauf ankommen, **im Dialog mit allen Betroffenen – Eltern, Schülern und Lehrkräften – nach gemeinsamen Wegen zu suchen**. Jeder Partner muss in diesem Spannungsverhältnis Rücksicht auf den jeweils anderen Partner nehmen.

II.

Das Hessische Kultusministerium und der Hessische Landeselternbeirat erklären ihren Willen zur Zusammenarbeit auf diesem Gebiet mit folgender

Zielsetzung:

- Entwickeln und Erproben von geeigneten gemeinsamen Initiativen zur Verankerung einer wirksamen und von hoher Akzeptanz getragenen **Erziehungskultur** in den Schulen.
- Diese Entwicklungs- und Erprobungsarbeit schließt ein, über die strukturellen Bedingungen und Organisationsmerkmale der Schule zu reflektieren und zu klären, inwieweit sie dieser Zielsetzung entsprechen.

III.

Im Geschäftsbereich des Hessischen Kultusministeriums werden ab sofort solche Initiativen, Maßnahmen und Konkretisierungen von Bausteinen im Schulprogramm besonders gefördert, die zu einer Schulkultur führen, die gekennzeichnet ist durch das, was die Beteiligten tun und lassen sollten, um das **Schulleben belastungsärmer** und **lernfördernder gestalten** zu können.

Insbesondere sollen dabei die folgenden **Grundprinzipien** besondere Beachtung erfahren:

- die Würde des Menschen
- Mündigkeit des Menschen
- Verantwortung jedes Einzelnen
- Verpflichtung zur Leistung entsprechend den individuellen Fähigkeiten
- Kommunikation als Voraussetzung der Zusammenarbeit
- Toleranz gegenüber dem jeweiligen Partner
- Partnerschaft zur offenen Zusammenarbeit
- gegenseitige Rücksichtnahme
- Bewusstsein für die Umwelt des Einzelnen und aller
- Einhaltung einer Ordnung zur Sicherung der individuellen Freiheit

Um Lehrerinnen und Lehrer für die Erfüllung ihres Erziehungsauftrages zu stärken und um Eltern in diesen Prozess einzubeziehen, kann das Aushandeln eines Erziehungsvertrages, der sich auf erzieherische Vorstellungen des Zusammenlebens in Lerngruppen und Schulgemeinden bezieht, wertvolle Hilfen geben. Dabei können Vereinbarungen zwischen einzelnen Eltern, Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften genauso sinnvoll sein wie Verträge zwischen der Elternschaft und der Schule.

IV.

Das Hessische Kultusministerium und der Landeselternbeirat von Hessen sind sich darin einig, dass **auf freiwilliger Basis geschlossene Erziehungsverträge** als gestalterisches Bindeglied zwischen Eltern und Schule für die Schaffung einer konfliktärmeren und lernfördernden Schule geeignete Instrumente sein können. Sie können helfen, dass zwischen Eltern, Schülern und Lehrkräften Wege hin zu einem Wertekonsens gefunden werden. Hessische Schulen haben erhebliche Gestaltungsspielräume im **Schulprogramm**, um auf ihre spezifische Situation mit eigenen – gemeinsam vereinbarten – Erziehungskonzepten zu reagieren. Das Bemühen um einen Wertekonsens in der Schule muss die ethnische, religiöse, weltanschauliche und soziale Vielfalt berücksichtigen. Wenn Schule und Elternhaus noch enger als bisher zusammenarbeiten, können die Kinder in ihrer kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung mehr erreichen. Erziehung durch Schule und Elternhaus ist dann erfolgreich, wenn sie zielgerichtet und aufeinander abgestimmt ist. Erziehungsverträge können dazu beitragen, dass elterliche Unterstützung mehr gefordert und gefördert wird. Die Prozesse, die zum Abschluss von Erziehungsverträgen führen, sind geeignet, die erzieherische Tätigkeit der Lehrkräfte durch gemeinsame Klärung offener Fragen wirksamer werden zu lassen.

V.

Im Wirkungsbereich des Landeselternbeirats von Hessen werden bereits bestehende Initiativen zur Entwicklung von Elternforen in Hessen systematisch gefördert. Elternforen richten sich mit ihren Angeboten an Menschen, die sich in ihrer Erziehungsaufgabe mit den alltäglichen Problemen auseinandersetzen müssen. In Elternforen erhalten Eltern Anerkennung und Unterstützung für die Erziehung ihrer Kinder. Elternforen als Ort, an dem sich Eltern mit ihren Fragen nach der Entwicklung ihrer Kinder begegnen, können zur **Stärkung des Selbstvertrauens, der Erziehungskompetenz** und der **Erweiterung der Handlungskompetenz der Eltern** beitragen. Sie können wertvolle Impulse für die elterliche Erziehung geben und damit die elterliche Erziehungsverantwortung stärken. In den Elternforen können sich **Eltern mit anderen Eltern über Erziehungsfragen ihrer Kinder unter fachlicher Moderation austauschen**.

Eltern, die mit dieser Thematik befasst sind, können sich wirksamer in den Dialog über Erziehungsfragen mit der Schule einlassen und ihre Kompetenzen in den gemeinsamen Erziehungsvertrag einbringen.

Eine stärkere Vernetzung der Arbeit des Hessischen Kultusministeriums und des Landeselternbeirates ist ein notwendiger Schritt im Hinblick auf das Erreichen der oben genannten Zielsetzung.

Wiesbaden, 18. Dezember 2001

Karin Wolff
Kultusministerin

Sibylle Goldacker
1.Vorsitzende des Landeselternbeirats

2. Gute Gründe für die Stärkung der Erziehungspartnerschaft Schule – Elternhaus

2.1 Volker Ladenthin: Erziehungsgemeinschaft – Über die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften

Teil I: Erziehungsgemeinschaft

1. Bildung ist keine spezielle Kompetenz, sondern (bestenfalls) Kompetenzkompetenz

Dem einzelnen Menschen kommen in der modernen Gesellschaft Aufgaben zu, deren Bewältigung in der Vormoderne durch eine starr gegliederte Sozialordnung, durch alltäglich aus- und eingeübte Sitten und Gebräuche und durch naturgewollt erscheinende Institutionen gewährleistet wurde. Je stärker sich eine Gesellschaft modern ausdifferenziert und postmodern parzelliert, desto mehr muss der Einzelne selbst das entscheiden, was ihm zuvor die soziale Ordnung, die Sitten und Institutionen vorgeschrieben haben.

Um diese neuen Aufgaben erfüllen zu können, muss der Einzelne befähigt werden, die mannigfaltigen Parzellen der Lebenswelt zu sichten, selbst zu ordnen und zu bewerten. Je mehr unterschiedliche Kulturen und Subkulturen Tür an Tür leben, desto mehr muss der Einzelne es verstehen, die Kultur seiner Persönlichkeit aus eigener Kraft gültig zu bestimmen und zu leben.

Die postmoderne Gesellschaft sorgt nicht mehr für den Einzelnen. Ideell nicht und – wie es sich derzeit andeutet – materiell wohl in absehbarer Zeit auch nicht mehr. Die postmoderne Gesellschaft gliedert ihre Mitglieder nicht mehr ein. Das müssen diese schon selbst tun. Aber wie?

Die Befähigung, die Vielfältigkeit und Parzellierung der Welt zu ordnen und zu bewerten, nann-

te man in der deutschen Sprachtradition „Bildung“. Bildung ist die Kompensationsidee für den Verlust der gesellschaftlichen Autoritäten und Sitten. Die Schwächung des sozialen Stützkorsetts des Menschen muss durch die Herausbildung einer starken personalen Struktur kompensiert werden.

Bildung ist die Fähigkeit, die parataktische Lebensvielfalt in ein syntaktisches Ordnungsgefüge zu bringen. So kann – trotz Parzellierung und Unübersichtlichkeit – das eigene Handeln selbst bestimmt werden und das Leben verantwortungsvoll gelingen. Die Befähigung zur Ordnung und Bewertung sollte in allen pädagogischen Prozessen stattfinden. Systematisch findet diese Befähigung in der Schule statt. Die Schule hat sich als Institution durchgesetzt, als deutlich wurde, dass die Lebenswelt allein die Menschen nicht mehr befähigt, sich in eben diese Lebenswelt einzugliedern. Hier liegt übrigens das Migrantenproblem begründet; hier liegt auch der Grund für den vielberufenen Erziehungsnotstand im Elternhaus. Die Lebenswelt allein verhilft nicht mehr zur kompetenten Teilnahme an ihr. Wie man richtig lebt, lernt man nicht mehr im richtigen Leben.

Die Schule wird notwendig. Sie gewährleistet die gesellschaftlich notwendige Bildung durch zwei Eigenheiten:

1. Indem sie einen Lernplan entwirft, der nicht die Wissensfragmente der gesellschaftlichen Teilgruppen aneinander reiht, sondern so angelegt ist, dass er exemplarisch in das Ganze der

Welt einführt. Das Ganze der Welt liegt in der Vernunft, sie zu denken. Da in der Moderne die Welt immer eine methodisch konstruierte Welt ist, kommt ein zweiter Aspekt hinzu: In der Schule wird Wissen ausschließlich als ein Wissen thematisiert, das auf methodische Weise von jedem Einzelnen immer wieder neu gedacht und eigenständig verwandt werden kann.

2. Die Methode ist die zweite Eigenheit der Schule. Es geht in der Schule nicht um das Aneignen der neuesten Megatrends aus der Lebenswelt. Es geht vielmehr in einer guten Schule um das methodengeleitete Erkennen der Welt und um das Erkennen ihrer Erkennbarkeit, also um die Vernunft selbst. So wird die Welt in der Schule nicht als Endprodukt vorgestellt, sondern als etwas, was man gestalten kann.

Die Schule wird gebraucht, weil man in ihr etwas lernen kann, was man außerhalb von Schule nicht so schnell, nicht so gut oder gar nicht lernen kann: Kompetenzkompetenz – Bildung eben.

2. Empirische Befunde

Man kann die bildende Schule unter dem Aspekt des Unterrichts, der Erziehung und als Miteinander von Lehrern und Schülern, als Erziehungsgemeinschaft, betrachten. Im Folgenden liegt der Akzent auf Letzterem.

Braucht die Schule eine Ausgestaltung als Erziehungsgemeinschaft? Die Antwort ist in der Wissenschaft nicht ganz so selbstverständlich, wie es den Anschein haben mag.

Die empirischen Befunde über die Bedeutung der institutionellen Bedingungen für den Lernprozess sind – vorsichtig formuliert – ambivalent. Aus der – zumeist psychologischen – Literatur ist der Nachweis eines zwar konsistenten, aber „niedrigen Zusammenhangs“¹ zwischen Schulkli-

ma und Schulleistung zu belegen. Die PISA-Studie formuliert noch viel radikaler und gleich mehrfach: Empirische Befunde machten „deutlich, dass unterschiedliche institutionelle Bedingungen funktional äquivalent sein können“.² Damit soll gesagt werden, dass sich empirisch nicht eindeutig ein Einfluss der institutionellen Kultur einer Schule auf das Leistungsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler nachweisen lässt. Man könnte nun aus diesem Befund die Folgerung ziehen, dass es nutzlos ist, Schulen gut zu gestalten, denn eine bessere Gestaltung führt anscheinend nicht unbedingt zu besseren Leistungen. Ist also in der Folge von PISA zu befürchten, dass das, was man dort Schulklima nennt, vernachlässigt oder sogar eingespart wird: also die Ausstattung, die Einrichtung, aber auch Zeiten und Formen für die Kultivierung des Miteinanders von Lehrenden und Lernenden?

Die Idee bundesweiter so genannter Bildungsstandards geht bereits in diese Richtung. Sie bedeutet im Klartext: Es gibt eine Norm und die Schulen müssen sie erreichen – gleich wie. Oder in der Sprache einer sich im Bildungsprozess engagierenden Unternehmensberatung: „Künftig sollten die Schulen und Lehrer selbst entscheiden, mit welchen Methoden und Inhalten sie die vorgegebenen Lernziele erreichen wollen“.³ Das bedeutet, dass alle Methoden „erlaubt“ sind, die entsprechenden Output bringen. Der Zweck achtet nicht mehr auf die Mittel. Dies ist die Aufforderung zur Entpädagogisierung pädagogischen Handelns. Hier droht eine Verödung der Erziehungsgemeinschaft. Wenn man outputorientiert denkt – und wenn man den Output ausschließlich an kognitiven Teilkompetenzen misst –, findet kein pädagogisches Handeln mehr statt. Die Differenz verschwindet zwischen pädagogischem Handeln und Personalmanagement. Schule wird zu Schulungsstätte. Sie bildet dann keine Erziehungsgemeinschaft mehr, sondern ist eine evaluationsgesteuerte Betriebseinheit der Gesellschaft.

All dies folgt mit Konsequenz aus den empirischen Erhebungen, die keine „durchgängigen

Zusammenhänge zwischen den Schulklimadimensionen und den fachlichen Leistungen“⁴ fanden.

Die Erhebungen von Joachim Dikow an katholischen Schulen⁵ oder von Hintz, Rekus und mir an Hauptschulen⁶ zeigten allerdings, dass für Eltern vorrangig Aspekte der Erziehungsgemeinschaft für die Schulwahl entscheidend sind, nicht das zu erwartende rein kognitive Leistungsverhalten. Ein Widerspruch, der für die staatliche Bildungsplanung zu einem Problem werden wird: Die Eltern wählen die Schule zuerst danach, wie weit sie sich als Erziehungsgemeinschaft darstellt; der Staat will Schulen aber nur als Lehranstalt optimieren. Wohin werden sich Eltern wohl in Zukunft wenden?

Man müsste nun an dieser Stelle in eine Diskussion um die Reichweite empirischer Studien eintreten. In eine Diskussion um die Erhebungsmethoden (Schulklima wird durch Befragung erhoben)⁷, um die Kriterien des Untersuchten und dessen, was man in diesen Studien als Aufgabe von Schule und damit als Leistung ansieht. Das geht in diesem Rahmen nicht.⁸ Aber die Aussagen stehen erst einmal im Raum. Wie Sie sehen, wirken sie bereits politisch.

Ich möchte deshalb nicht die Forschungen kommentieren, sondern Kriterien benennen, an denen Studien die Qualität pädagogischen Handelns messen müssten. Ich möchte also bestimmen, was die pädagogische Theorie unter Erziehungsgemeinschaft versteht. An den Kriterien kann man auch die Reichweite der vorgelegten Studien überprüfen. Nur: Wenn wir keine überzeugende Antwort auf die Frage finden, was eine Erziehungsgemeinschaft ist und wozu sie gut ist, dann werden wir bald die angedeutete Verkümmern der Schulkultur erleben.

3. Was ist eine „Erziehungsgemeinschaft“?

Zuerst einmal: Es gibt keine Bildung ohne Erziehungsgemeinschaft. Denn im Moment des Leh-

rens – gleichgültig wo und wie – bildet sich zwischen Lehrendem und Lernendem ein soziales Verhältnis. Etwas Besonderes ist die Erziehungsgemeinschaft in der Schule, weil sie nun unter den von mir eingangs benannten Anforderungen stattfindet. Da die Erziehungsgemeinschaft in der Schule nicht zufällig sein sollte, sondern intentional gestaltet, kann sie exemplarische Praxis sein.

Diese Gemeinschaft betrifft die Inhalte des Umgangs miteinander, die Zeit, den Raum, in dem man sich befindet und die Umgangsformen. Betrachten wir zuerst den Unterricht.

4. Die Erziehungsgemeinschaft des Unterrichts

Die Erziehungsgemeinschaft in der Schule muss sich selbstverständlich zuerst dem Zweck der Schule verpflichtet wissen, also der Bildung. Bildung betrifft das Allgemeine und die Person insgesamt. Dies hat Konsequenzen für die Lehrpläne und Unterrichtsmethoden. Beide müssen nämlich sicherstellen, dass die schier unendliche Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit exemplarisch bedacht und die Vielfalt der Individualitäten personal geachtet wird. Innerhalb eines exemplarischen, fundamentalen und elementaren Lehrplans sollten deshalb Schulen stark individualisieren: Ich wünschte mir – aus allgemein pädagogischen Gründen –, dass Schulen als Erziehungsgemeinschaft hier mehr Mut zeigten und das verbrieft Recht auf ein eigenes Schulprogramm noch konsequenter nutzen würden. Übrigens weist PISA darauf hin, dass die deutlich profilierte Schule „soziales Kapital“ sammelt und daher auf dem öffentlichen Schulmarkt attraktiver ist als eine der Norm entsprechende Schule.⁹

Um die Kultur der Welt sittlich und sinnvoll gestalten zu können, müssen wir sachangemessen mit der Welt umgehen können. Wer in der Welt moralisch handeln will, muss zuallererst etwas von der Welt verstehen. Deswegen ist Bildung kein Gegensatz zur Ausbildung – sondern deren

Begründung, Ordnung und Bewertung. Deswegen sind ein hoher Wissensstand, eine solide Fachausbildung die unverzichtbare Bedingung sittlichen und sinnvollen Handelns.

Kurz: Die Erziehungsgemeinschaft findet in der sorgfältig bedachten Gestaltung von Unterricht statt. So verstanden hat sie Einfluss auf das Leistungsverhalten.

5. Die Erziehungsgemeinschaft und die Erziehung

Die Aufgabe der Schule betrifft auch die Erziehung. Ethische Fragen sollten bewusst nicht in ein Schulfach und die Randstunden verbannt werden. Moralische Reflexion sollte Prinzip eines jeden Unterrichts sein – vom Englisch- bis zum Physikunterricht. Erziehung eben weder als unverbindliche „Gedankengymnastik“ (Kant) noch als Sozialisation durch Teamzwang.

Erziehung nämlich als Erziehender Unterricht. Als Befähigung, den Wert der Dinge und Handlungen zu erkennen und zu benennen. Als schon für das Lernen bedeutsame Bereitschaft, bei Wertekonflikten sich für den besseren Wert zu entscheiden, für den Wert, der das Leben der Menschen gelingen lässt. Erziehung also als Evokation einer Grund-Haltung für das Leben beim Lernen.

Die Erziehungsgemeinschaft kommt so erneut im Fachunterricht selbst zum Tragen: Als besondere Werthaltung im Fach – und zum Fach. Jedes Fach stellt Werte vor; jedes Fach sollte überhaupt nur in der Schule verbindlich sein, weil es einen Wert darstellt. Nur: Diesen seinen Wert muss das jeweilige Fach aber auch explizit herausstellen. Nur eine Schulkultur, die sich selbst als bewusst gestaltetes Wertgefüge versteht, hat eine Chance, von den Lernern akzeptiert zu werden.

„Erziehungsgemeinschaft“ ist also keine zusätzliche Aufgabe der Schule – womöglich wieder eine

neue, die sie jetzt auch noch schultern muss. Der Erziehende Unterricht selbst ist immer schon „Erziehungsgemeinschaft“ und sollte so gestaltet werden. „Erziehungsgemeinschaft“ ist kein Additum zum Unterricht, sondern etwas, was dessen Struktur mitbestimmt. „Erziehungsgemeinschaft“ ist nicht einfach ein „gutes Betriebsklima“, das man beliebig einträufeln kann, kein weiches Schmierfett für den harten Lernbetrieb. Sie hat nicht die Aufgabe, das psychosomatische Wohlfühl der Lernenden zu fördern, sondern Erziehungsgemeinschaft ist das personale Verhältnis, das Lernen überhaupt erst gelingen lässt.

Die Erziehungsgemeinschaft bezieht nicht nur das Leben auf einen späteren Lebenssinn. Sondern schon das Lernen selbst geschieht als Ausdruck eines Sinnbezugs. Das Lernen bereitet nicht nur auf eine Gemeinschaft vor. Es ist bereits Gemeinschaft – Unterrichts- und Erziehungsgemeinschaft.

Sinn ist – formal betrachtet – ein Kriterium, mit dem wir Werte identifizieren. Jeder Mensch – wenn er sich denn Zeit zur Besinnung nimmt – handelt aus diesem Lebenssinn heraus. Die Medizin bezeichnet Menschen, die diesen Lebenssinn verloren haben, sogar als krank und therapiebedürftig.¹⁰ Das ist sehr, sehr radikal gedacht. Gleichwohl: Unser Leben soll Sinn machen. Es soll voller Werte, es soll wertvoll sein. Es soll gelingen. Unter diesem Anspruch steht selbstverständlich auch das Lernen. Wir sollen lernen, was zum Gelingen des Lebens beiträgt.

Es kann keine sinnneutrale Bildung geben. Denn Bildung ist immer auch Ausdruck eines Bekenntnisses zu einer letzten Sinnoption. In dieser Überlegung gründet übrigens die Möglichkeit und das Proprium von Schulen in konfessioneller Trägerschaft – einer Schule nämlich, in der das Gespräch über Lern- und Lebenssinn einen gemeinsamen Bezugspunkt hat.

Die Gestaltung der Erziehungsgemeinschaft als Verhältnis von Personen ist abhängig vom Menschenbild. Gibt es an einer Schule nur ein

indifferentes oder diffuses Menschenbild, kann eine gestaltete Erziehungsgemeinschaft nur individuell im einzelnen Klassenzimmer entstehen. Als atomisiertes Engagement der einzelnen Lehrperson. Eine Schule aber, die sich von ihrer Gründungsidee her als gelebte Sinnoption versteht, kann sich leichter als sinnfällige und auch für Kinder verstehbare Erziehungsgemeinschaft gestalten. Sie ist nicht etwa eine soziale Gruppe mit Anpassungszwang, sondern „bildet“ eine aufgabenbezogene Gemeinschaft, die ihre Aufgabe als exemplarische Praxis gestalten will. Eine Gemeinschaft, die sich angesichts dieser Aufgabe über sich selbst verständigt. Eine Gemeinschaft, die ihre Ausgestaltung als Aufgabe versteht. Nicht ein Nebeneinander von Lehrern, Eltern und Schülern – sondern ein Miteinander. Eine gelungene Erziehungsgemeinschaft ist übrigens nie abgeschlossen. Sie verändert sich mit der Veränderung der Beteiligten, ohne an Identität zu verlieren. Die Erziehungsgemeinschaft ist also kein abprüfbares Faktum, sondern eine jeden Tag neu zu leistende Aufgabe. Sie entwickelt sich in der Zeit zu sich selbst. Dies ist das Qualitätskriterium für eine Erziehungsgemeinschaft.

6. Zeit ist Wert

Man kennt die beliebten Karikaturen über die langen Ferien der Lehrer und die freien Nachmittage – und das, so die ritualisierte Empörung, wo alle anderen Berufstätigen doch 40 Stunden arbeiten. Ich argumentiere nicht als Gewerkschafter. Ich argumentiere als Erziehungswissenschaftler. Und als solcher möchte ich die Handlungszeit der Lehrer betrachten.

Ein rein quantitativer Vergleich mit Arbeitszeiten anderer Berufsgruppe ist wenig ergiebig. Oder soll man als Beispiel das Auskunftspersonal an Flughäfen nennen? Ihnen sind regelmäßige Pausen vorgeschrieben – weil sie sonst nicht mehr höflich auf verstört umherirrende Fluggäste reagieren können.

Das gilt analog für Lehrende. Auch Lehrerinnen und Lehrer brauchen Zeit, um sich jeweils neu und unbelastet auf die Auskunft Erwartenden einzustellen. Vielleicht ist es unvorstellbar in unserer Eventgesellschaft mit einer Rund-um-die-Uhr-Animation selbst noch im Urlaubs-Club: Auch Besinnung ist Teil von Tätigsein.

Lehrende brauchen eine je eigene Zeit für eine Lerngruppe. Wer einmal Parallelklassen mit dem gleichen Thema unterrichtet hat, weiß, dass sich der Kursverlauf ganz schnell unterscheidet. Schon vom Zeitverbrauch her. Zu einem gelungenen Erziehungsverhältnis gehört also die Möglichkeit einer gruppenindividuellen Zeitplanung.

Lehrer müssen Geduld haben. Mehr als Auskunftshostessen am Flughafen. Sie müssen sich immer wieder, bei jedem Kind neu, zum wiederholten Male und immer wiederholend, auf die gleichen Schülerhandlungen und Schwierigkeiten einlassen. Aber es muss jedes Mal für die Schülerinnen und Schüler so wirken, als wenn es zum ersten Mal geschähe. Lehrer können nicht – wie Auskunftspersonal – auf Verständnis bauen, sondern wollen dieses erst aufbauen. Dazu brauchen Lehrer eine besondere Art der Geduld. Gerade heute, wo in der Lebenswelt sich kaum jemand mehr Zeit für Kinder nimmt. Lehrer müssen warten können. Diese Geduld kann nicht entwickeln, wer unter Zeitdruck steht. Der Lehrerberuf erfordert eine eigene, vom Lehrerberuf her gedachte Budgetierung der Zeit. Man kann nicht gut unterrichten, wenn man gehetzt ist – oder auch nur gehetzt wirkt.

Überlegungen zur Arbeitszeitverlängerung, zur 40-Stunden-Präsenzpflcht, sind dann falsch, wenn sie nicht vom pädagogischen Maßstab der Erziehungsgemeinschaft her gedacht sind. Die Zeit, die Lehrern und Schülern gewährt wird, ist auch Ausdruck der Wertschätzung ihnen gegenüber. Zeit ist Wert.

Die zeitliche Belastung der Lehrerinnen und Lehrer muss von den pädagogischen Ansprüchen her bestimmt werden, nicht von arbeitsrechtlicher Scheingleichheit.

Ich weiß: Das sind Detailfragen.¹¹ Sogar sehr alte Detailfragen. Aber sie bleiben signifikant und sie werden heute gern vergessen.

7. Kinderkasernen und Lernfabriken

Noch ein Detail – der Raum. Auch dieser hat Einfluss auf die Bildung des Menschen.¹² Natürlich verbessert sich nicht der Notendurchschnitt im Physikunterricht dadurch, dass der Physikraum schön gestrichen und ausgestattet ist. Aber schon die Frage, warum denn manche Räume schön und andere vernachlässigt aussehen, bringt die Schülerinnen und Schüler in einen Bereich, in den sie ohne diese Betrachtung nicht gelangen würden. Ohne Ästhetik im Physikraum bleiben Schülerinnen und Schüler in der Physik. In der physikalischen Welt. Die allein reicht aber nicht zur Bildung des Menschen aus.

Die Ästhetik im Physikraum klagt die Frage nach der Bedeutsamkeit des Lernens sichtbar und provokativ, also herausfordernd ein. Besonders in der Schulkritik hat man das noch gewusst: Ob nun die wilhelminischen Schulgebäude von Erich Kästner zu Recht als „Kinderkasernen“ oder die hübschen Beton-Schulen der 70er Jahre zu Recht als „Lernfabriken“ bloßgestellt wurden: In den entlarvenden Schlagworten wird die Schule als Erziehungsverhältnis gedeutet. Und jedes liebevoll aufgehängte Poster eines Popstars und jedes dreiste Graffito belegen es auch heute noch sinnfällig: Der Raum der Schule wird von Schülerinnen und Schülern als Objektivation von Sinn und damit Wertentscheidungen verstanden und zu gestalten versucht. Immer drückt sich im Design des Schulgebäudes, in der Einrichtung der Räume, im Pflegezustand eine Wertung aus. Das betrifft auch den Schulhof. Längst gibt es Spezialfirmen,¹³ die zusammen mit Lehrern, Eltern und Schülern neue Konzepte erarbeiten: pflegeleichter, preisgünstiger, aggressionsabbauend, unfallfreier als die alten Betonpisten.¹⁴ Auch der Pausenhof ist ein Ort der Erziehungsgemein-

schaft. Weil Schüler auf dem Pausenhof ihr Zusammensein sehr stark selbst regeln, sogar ein bedeutsamer Ort der Schulgemeinschaft.

Die Gestaltung des Raums ist Ausdruck eines Erziehungsverhältnisses. Otto Friedrich Bollnow spricht in einer wunderbaren Monographie vom Raum als dem Korrelat der in ihm lebenden Menschen.¹⁵ So ist es. Schulen verweisen durch ihr Äußeres auf vorausgesetzte Werte und regen so allein durch ihr Erscheinungsbild zur Auseinandersetzung mit diesen Werten an. Mit exemplarischen Werten.

Waldorfschulen mit ihrer konsequent durchgeplanten Architektur haben das längst verstanden und pädagogisch zu nutzen gewusst.¹⁶ Von diesem Verständnis sind andere Schulen weit, weit entfernt. Wenn man liest, dass Gesundheitsämter oder Baubehörden aus Sicherheitsgründen Schulen teilweise schließen, kann man dies auch als Indiz für die tatsächliche Qualität eines Erziehungsverhältnisses deuten.

8. Wertegemeinschaft

Wenn wir wollen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit wichtigen Werten auseinander setzen, dass sie ein Bewusstsein für Werte entwickeln, dann müssen wir die Schulen auch so gestalten, dass sie diese exemplarischen Werte repräsentieren. Ich möchte einen letzten Aspekt unter vielen noch möglichen thematisieren: die Person des Lehrers. Die Lehrenden handeln in der Schule nicht nur als Funktionsträger der Schuladministration. Vielmehr üben sie ihre Funktion zugleich als Person aus. Das unterscheidet den Lehrerberuf von anderen Berufen. Der Orthopäde kümmert sich nur um den Knochenbau. Er will seinem Patienten nicht bei der Menschwerdung helfen, sondern nur beim Gehen. Er kann ausschließlich auf den Knochen blicken und von der Person absehen.

Anders der Lehrer: Wenn der Biologielehrer auf den Zwischenkieferknochen zu sprechen kommt, soll es die ganze Person betreffen. Die Personalität der Schülerinnen und Schüler kann er aber nur ansprechen, wenn er sein pädagogisches Handeln auch als Ausdruck seiner Personalität versteht.

Man kann in der Institution Schule die Funktion nicht von der Person trennen. Der Lehrer lehrt nicht nur. Beim Lehren bürgt er in jedem Augenblick für die personale, d.h. werthafte Bedeutsamkeit seines Tuns. Also muss der Lehrende auch seine Funktion auf Sinn hin bezogen auslegen und gemäß dieser Option handeln. (Der Staat muss diese Option ermöglichen, darf sie aber nicht mit Inhalt füllen. Der Gedanke der Bildung verhindert umgekehrt die unzulässige private Beeinflussung.)

Diese Aussagen gelten auch für die Lernenden, die Schülerinnen und Schüler: Auch sie sind keine Rechenmaschinen oder Lesegeräte zur Textverarbeitung. Auch sie entäußern sich beim Lernen immer auch als Person. Sie legen ein wertbestimmtes Verhältnis nicht nur zum Gelernten, sondern auch zum Lernen bloß.

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist gestiftet und strukturiert durch ein besonderes Vertrauensverhältnis. Der Lehrende kann ebenso wenig aus dieser Verantwortung heraus wie der Lerner auf dieses Vertrauen verzichten kann. Es ist das Vertrauen des Lernenden darauf, dass alles, was Schule zu lernen aufgibt, bedeutungsvoll ist und Sinn macht.

Man kann nicht erst lernen und dann entscheiden, ob es sinnvoll war, dieses zu lernen. Ein Lehrender muss also den Lernstoff nicht nur für wahr, er muss ihn auch für wichtig nehmen. Anders wäre Lehren unredlich.

Aus dieser Überlegung – das am Rande – leitet sich ab, warum Religionsunterricht nur konfessionell sein kann. Man kann nicht etwas lehren, von

dessen verbindlicher Bedeutsamkeit man nicht begründet überzeugt ist. Und zwar kann man das deshalb nicht lehren, weil gerade die Lerner dem Lehrenden diese absolute Bindung an seinen Lehrstoff unterstellen. Ansonsten würden sie gar nicht anfangen zu lernen.

Man lernt nur dann, wenn man voraussetzt, dass das, was man zu lernen bekommt, sinnvoll ist. Dieser Sinn muss nicht immer und nicht unmittelbar einsehbar sein; er kann sich zeitlich erst sehr viel später realisieren. Aber er muss vorausgesetzt werden. Die Lehrinhalte sind erst dann im Bildungsprozess legitimiert, wenn sie der Lernende für sich als sinnvoll akzeptieren würde.

Weil man im Leben richtig zu leben nicht mehr lernen kann, ist in der Schule die Erziehungsgemeinschaft als exemplarische Praxis unverzichtbar: Bestimmte Handlungsbereiche wie Urteilskraft, Takt, Empathie, Angemessenheit, Emotionalität, Vertrauen, Verbindlichkeit nur im Handeln mit anderen Menschen. In der Gemeinschaft. Die Erziehungsgemeinschaft thematisiert diese Aspekte ausdrücklich.

Bildendes Lernen insgesamt kann nur personal gelingen. Die Soziologie spricht von face-to-face-Situationen. Wir erfahren uns als Menschen ganz nur durch andere Menschen – nicht in Auseinandersetzung mit Gegenständen, Maschinen oder anonymen Medien. Bildendes Lernen gelingt nur als personales Erziehungsverhältnis in face-to-face-Situationen unter Echtzeit. Die Erziehungsgemeinschaft ist ein analoges Verhältnis zwischen Menschen unter den Bedingungen von Bildung.

Freilich reibt sich die notwendig personale Ausgestaltung von Unterricht, Erziehung und Sinnbezug mit den ebenso notwendigen Eigenheiten einer Institution und ihren Regeln. Die Kunst der Pädagogik besteht darin, diese Widersprüchlichkeit so zu regeln, dass der Bildungsprozess gefördert wird.

9. Zur Differenz von Lebensgemeinschaft und Erziehungsgemeinschaft

Allerdings gibt es Grenzen des Erziehungsverhältnisses: Der Lehrer bleibt in der Schule Lehrer. Er kann keine Bezugsperson ersetzen. Er bildet deshalb mit den Schülerinnen und Schülern auch keine vollständige Handlungsgemeinschaft, sondern eine Aufgabengemeinschaft. So wird im Geografieunterricht etwas über die Sahara gelernt, man reist nicht dorthin. So wird im Soziologieunterricht über die Familie als Institution gesprochen, nicht aber familiär gelebt.

An dieser Stelle zeigt sich die Differenz von Lebensgemeinschaft und Erziehungsgemeinschaft. An dieser Stelle bestimmt sich die Grenze der Schule. Diese Differenz erklärt, warum die Schule das Leben niemals ersetzen kann. Und warum das Leben die Schule nicht ersetzen kann.

Diese Differenz zwischen Lehre und Leben ermöglicht überhaupt erst eine bewusste Orientierung. Der einzelne Lehrer stellt nicht seine Welt dar, sondern er ermöglicht, für die Welt zu lernen. Man lernt in der Schule, was man in der Welt nicht lernen kann. Die Schule addiert nicht nur zu den Erfahrungen aus der Familie die Erfahrungen des Lehrers, sondern erweitert und ergänzt die Erfahrung durch systematisches Lernen. Der Lehrer ist nicht Ziel, sondern der Ausgang für das Leben. Der Lehrer muss daran arbeiten, sich überflüssig zu machen. Eine sehr selbstlose Aufgabe ist das. Eine Art Selbstaufgabe. Man brennt aus dabei.

In einer schulischen Erziehungsgemeinschaft besteht die Gemeinschaft nicht nur aus institutionellen Regeln (also Disziplin), noch ist sie schon eine Beziehung. Eine gute Schule ist nicht nur sozialtechnisch kalkuliert eingerichtet. Aber Schule kann auch nicht eine intakte Beziehung, kann nicht – ich sage das pathetische Wort – Liebe ersetzen. Schule ist kein Ersatz für das Elternhaus. Sie ist – ich hatte das eingangs bildungstheoretisch begründet – eine Ergänzung zur Lebenswelt,

nicht einfach eine neue Lebenswelt. Vieles, was die Lebenswelt kann, kann die Schule nicht.

Die Schule kann Kinder z.B. nicht versorgen. Dazu ist sie nicht nötig – und deshalb zu teuer. Dazu ist sie nicht gerüstet. Dazu sind die Lehrer nicht ausgebildet.

Die Schule kann nicht für lebensweltliche Erfahrung, für Lebensklugheit sorgen. Die Schule ist nicht die Welt, sondern eine begrenzte Institution – mit den Eigenheiten von Institutionen. Sie kann nicht geben, was nur Eltern geben können: Erfahrung und vielfältigen Umgang, Anregungen, eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungsfelder, alltäglichen Umgang miteinander mit all seinen partikulären Besonderheiten, gelebten Werten oder Beziehungsvariationen.

Eine Institution kann – und dehnte man sie auf 24 Stunden aus – diese Besonderheiten der Lebenswelt nicht ersetzen. Sonst hätten es Heimkinder im Leben leichter. Zumindest bei ihnen weiß man lange, dass es sehr signifikante Zusammenhänge zwischen den Klimadimensionen der Institutionen und den Leistungen gibt.

Kollektive Ganztagsversorgung fördert zudem gerade die Kinder nicht richtig, die man fördern will. Jene, die eine individuelle Begleitung bräuchten, die eine feste, dauerhafte Bezugsperson bräuchten. Also nicht noch mehr kollektive Betreuung (die sie auch bisher scheitern ließ).

Eltern können dies. Eltern könnten dies. Wenn sie es wollten und die Zeit aufbringen würden.

Kinder wachsen am besten in einer funktionierenden, dauerhaften Gemeinschaft auf. Das weiß man seit den Forschungen von René Spitz. Und neue Forschungen sagen dies eindeutig und immer wieder: „Übereinstimmend wird von Sozialisationsforschern die hohe Bedeutung der Familienerziehung für ... die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen betont.“¹⁷ (Nach meinem Urteil stehen diese Forschungen, die die Bedeutung der Umgebung

betonen, im prinzipiellen Widerspruch zur Schulklimaforschung, die die Bedeutung der Umgebung leugnet.) Kinder brauchen verlässliche Ansprechpartner, die sie nicht nur versorgen, sondern auch ihrem kindlichen (und jugendlichen!) Bedürfnis nach Zuneigung und Wohlwollen entgegenkommen. Dieses wird keine noch so gute Schule je leisten können.

Die Gesellschaft kann sicherlich durch Institutionen ein Versorgungsdefizit kompensieren, nicht aber einen Zuneigungsmangel. Nur durch Zuneigung aber entsteht Urvertrauen.¹⁸ Kinder sind dann leistungsbereit, wenn sie darauf vertrauen können, dass sie anerkannt werden. Wenn sie aber merken, dass sie trotz aller Anstrengung lediglich ein warmes Mittagessen und routinierte Gruppenbetreuung bekommen, nicht aber Liebe und Anerkennung, werden sie ihre Leistungsbereitschaft auf jene richten, von denen sie zumindest Anerkennung bekommen.

Elternhaus und Schule müssen also eine wechselseitig komplementäre Erziehungsgemeinschaft bilden. Sie müssen nicht die Aufgaben des anderen übernehmen, sondern kultivieren, was ihre jeweilige Aufgabe ist. Dabei ist die eine Institution auf das Funktionieren der anderen angewiesen: Die Familie auf die Schule und die Schule auf die Familie.

Die Institutionalisierung eines Bildungsverhältnisses in der Schule muss den Anspruch erheben, diese Umwelt von Bildung exemplarisch, d. h. wertvoll und sinnvoll zu gestalten. Die Lernumwelt der Schule ist eine gelebte Sinnoption. Sie ist exemplarische Praxis.

Wenn die pädagogische Gestaltung dieser Praxis gelingt, dann ist auch nicht die Quantität der Schulzeit entscheidend, sondern die Qualität. Nicht die Ausdehnung der Tagesschulzeit löst das auch von PISA angesprochene Problem der mangelnden Entkopplung von Herkunft und Schulleistung, sondern die Intensivierung der Erziehungsgemeinschaft nach pädagogischen

Maßstäben. Die oben genannten Indikatoren dieser Qualität lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Ein Unterricht, der auch seinen eigenen Sinn und Wert zum Thema macht.
2. Eine Erziehung, die zu einer wertbewussten Haltung verhilft, indem sie diese schon zum Lernen einfordert.
3. Eine schulische Gemeinschaft, der man vertrauen kann, weil sie wertbestimmt ist.
4. Lehrer, die nicht Funktionsträger sind, sondern ihre Aufgaben als Ausdruck ihrer eigenen Sinnoption verstehen und ausüben.

Teil II: Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule

Dass die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule notwendig ist, ist unumstritten. Umstritten ist nur, wo die Zusammenarbeit stattfinden und wie umfassend die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sein soll. Was unterscheidet eigentlich – in Hinsicht auf die Bildung des Kindes – das Elternhaus von der Schule?

Allzu oft finden wir die Auffassung, dass die Schule all die Probleme lösen soll, die die Elternhäuser nicht bewältigen. Schule als Reparaturanstalt. Umgekehrt hört man oft die gegenteilige Erwartung, nämlich die, dass die Kinder vom Elternhaus so vorbereitet in die Schule kommen müssten, dass dort dann der geregelte Wissenserwerb stattfinden kann: Die Schule sorgt für das Wissen, das Elternhaus für die Erziehung. Das wurde nicht immer so gesehen.

1. Ein Blick zurück: Hegels Unterscheidung

In seiner Schulrede aus dem Jahre 1811 hat Georg Friedrich Wilhelm Hegel, der zu dieser Zeit Gymnasialschuldirektor war, die Schule als Mittel-

ding zwischen Familie und Gesellschaft bestimmt. In der Familie sei das Kind Zweck an sich; es werde um seiner selbst willen akzeptiert – geliebt eben. Eine schlechte Leistung des Kindes stelle nicht ernstlich die Zuneigung der Eltern zu ihrem Kind in Frage; die Eltern zeigten vielmehr Verständnis und Besorgnis. In der Gesellschaft dagegen herrsche unter den Menschen ein Zweck-Mittel-Verhältnis, in dem jeder nach seiner Leistung für andere beurteilt werde. Die Schule nun könne die Kinder weder nur nach Geleistetem beurteilen – denn schließlich seien die Kinder in der Schule, um das zu Leistende erst noch zu lernen. Noch könne die Schule alles, was Kinder vorführen und anfertigen, akzeptieren, eben weil die Kinder in der Schule nicht einfach vor sich hin lebten, sondern etwas Bestimmtes lernen sollen – nämlich das, was ihrer Bildung zuträglich sei.

So akzeptabel nun die Unterscheidung ist, dass sich Schule um Bildung, Wissen und Können, d. h. um Regeln, Rituale und Richtlinien kümmern muss und die Eltern um Erziehung, Liebe, Geborgenheit und Lebenssinn und dabei Geduld, Grenzen und Gemeinschaft zeigen – so akzeptabel also diese Unterscheidung auch ist: Sie vernachlässigt, dass es grundlegende gemeinsame Aufgaben zwischen Elternhaus und Schule gibt. Sie betreffen die Bildung, den Unterricht und die Erziehung, also die Disziplin und die Fürsorge. Im Folgenden soll das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern auf diesen Gebieten ein wenig ausgeleuchtet werden.

2. Schule und Leben

Sicherlich sind die Arbeitsgemeinschaft der Schule und die Lebensgemeinschaft der Familie voneinander zu unterscheiden. Das liegt daran, dass Kinder in der Familie gemeinsam leben, dass sie aber in der Schule sind, um mit Erwachsenen gemeinsam zu lernen. („Familie“ meint hier jede Art einer bewusst gestalteten Lebensgemeinschaft, die auf Kontinuität angelegt ist und vorrangig auf emotionalen Bindungen gegründet

ist – was eine Zweckbeziehung [Versorgung, Existenzsicherung] natürlich nicht ausschließt.) Lernen ist ein Vorgang, der wohl alles betrifft, aber nicht alles umfasst, was das Leben ausmacht. Man muss sicherlich alles lernen: Aber das Lernen ist nicht alles. Irgendwann muss man anwenden, was man gelernt hat. Zwar lernt man im Geografieunterricht, wofür ein Staudamm gebraucht wird, aber man baut ihn nicht selbst. Und aus der Lehrplanvorschrift, über Nutztiere zu unterrichten, folgt nicht, dass die Schule zum Bauernhof werden muss. Andererseits ist der Lebensvollzug der Alltagswelt nicht immer auch schon ein Lernvollzug – bei Routinen lernen wir nichts. Ein Richter fällt keine Urteile, um aus ihnen zu lernen, sondern um Recht in Anwendung zu bringen.

2.1 Eine (in Ziffern: 1) Aufgabe

Umgekehrt aber kommt auch das Leben in der Familie nicht ohne ein ihm speziell zugedachtes Lernen aus. Wie in der Schule ist dieses Lernen an die Verpflichtung zu sachlicher Richtigkeit gebunden. Eltern dürfen nicht etwas Falsches sagen oder etwas Falsches tolerieren, nur um ihren Kindern die Enttäuschung einer korrigierenden Antwort zu ersparen. Die elterliche Angst vor kindlicher Entmutigung darf nicht dazu führen, dass Eltern bei Kindern alles akzeptieren, was diese herstellen oder anstellen. Nicht jedes kindliche Produkt entspricht dem, was Kinder zu diesem Zeitpunkt produzieren könnten. Nicht jedes Produkt kindlicher Tätigkeit, das gut gemeint ist, ist auch gut gemacht. Auch Eltern können Leistungen ihrer Kinder nicht nur am Intendierten, sie müssen Leistungen auch am Ergebnis messen.

Es scheint, als stellten Eltern heute diese unterrichtliche Aufgabe oft zugunsten einer Beziehung zurück, in der alles, was Kinder hervorbringen, als außerordentlich dargestellt und gelobt wird:

- Wenn die Figuren im Tangram Spiel nicht den vorgegebenen Mustern entsprechen, dann wird

das unförmige Produkt flugs als „phantasievoll“ bezeichnet und seine regellose Produktion als Zeichen kindlicher Kreativität ausgelegt.

- Wenn Kinder mitten im Mensch-ägere-dich-nicht-Spiel plötzlich die Regeln nicht anerkennen wollen, hört man die Erklärung, dass Kinder diese vielen Regeln auch nicht verstehen könnten und Regeln überhaupt doch „blöd“ seien.
- Und es ist daran zu erinnern, dass ein wichtiges Motiv für die Rechtschreibreform ursprünglich das Argument war, dass man Kindern die komplizierten tradierten Regeln der deutschen Rechtschreibung nicht zumuten könne – und die Sprachnormen deshalb auf die Eigenheiten kindlichen Lernverhaltens zurückführen müsse. Erlaubt sei an Regeln nur, was Kinder leicht lernen können.

In allen drei Beispielen werden Ziel und Methode verwechselt. Auch Eltern können es – wie die Schulen – ihren Kindern nicht ersparen, das Wissen über die Welt so zu lernen, wie es nun einmal vorliegt. Auch Eltern können die Welt nicht von heute auf morgen ändern, um sie leichter lernbar oder besser ertragbar zu machen.

Eltern müssen ihre Kinder korrigieren, wenn diese etwas falsch gemacht haben, wenn sie etwas Falsches gesagt haben, wenn sie irren, wenn sie etwas vorweisen, was nicht dem entspricht, was sie zu leisten vermögen. Kinder brauchen Korrekturen, um zu lernen, die Welt realistisch wahrzunehmen.

2.2 Methode

So stellt sich Eltern wie Schule die gleiche Aufgabe, nämlich Wissen im Hinblick auf Sachlichkeit und Richtigkeit zu thematisieren, Fehler zu korrigieren und so Lernen auszulösen.

Wenn allerdings die gleiche Aufgabe von Elternhaus und Schule auch gleich eingelöst werden könnte, bräuchten wir keine Schulen. Die Schule hat nun die Aufgabe, das Bemühen der El-

tern dort zu ergänzen, wo es diesen an Zeit, Gelegenheit und Fähigkeit mangelt. Wer kennt sich schon mit Ableitungen dritten Grades aus – oder hat Zeit, sich in das Gebiet einzuarbeiten? Niemand überschaut mehr aus seiner individuellen Lebenspraxis alles Wissen; es ist zu viel Wissen, es ist zu speziell, als dass man die Zeit fände, sich in alles einzuarbeiten.

Also muss es Spezialisten geben, die den Eltern die Arbeit abnehmen, überall selbst Bescheid zu wissen. Spezialisten, die den Erkenntnisprozess beim Kind so auslösen, dass er zur Selbstbestimmung beiträgt. So gesehen ist die Schule eine notwendige Begleiterscheinung der arbeitsteiligen und auf Effizienz orientierten Gesellschaft. Schule ist notwendig, weil die einfache Teilnahme an der Arbeit der Eltern die Kinder nicht auf eine stets ungewisse Zukunft vorbereitet.

Man kann das Argument aber auch umdrehen. Schule hat nur dann eine Bedeutung, wenn sie Wissen auf eine Art thematisiert, wie Eltern es aus Zeit- oder anderen Gründen nicht tun können. Dies betrifft Inhalte und Methoden. Ich will diese Differenz bei gleichen Aufgaben an einem Beispiel deutlich machen.

2.3 Tradition

Dass die Schule z. B. Parlamentswahlen thematisiert, ist selbstverständlich. Weniger beachtet wird jedoch, dass die Art und Weise der Thematisierung die Eigenheit der Schule ausmacht. Weder werden politische Verfahren – wie etwa Wahlen – eingeübt, noch werden sie einfach informativ vorgestellt. Vielmehr werden solche in der Demokratie üblichen Verfahren systematisch, d. h. unter historischer, soziologischer, moralischer, religiöser Perspektive überhaupt erst einmal erarbeitet und damit so verstehbar, dass man ihren Sinn explizit erkennen und immer wieder neu begründen kann. Die Methode der Schule hat die Aufgabe, hat das Ziel, Verfahrensweisen der Demokratie lernbar zu machen.

Und zu Hause? Zwar muss auch die häusliche Lebenswelt Verfahrensweisen der demokratischen Gesellschaft erklären können; aber zumeist verfügt man zu Hause weder über Zeit noch Gelegenheit, diese Verfahrensweisen ausdrücklich und systematisch zu thematisieren. In der Familie werden demokratische Verfahrensweisen gelebt. Aber sie werden um ihres Inhaltes, nicht um ihrer Lernbarkeit willen thematisiert. Man geht doch nicht zur Bundestagswahl, um etwas über Wahlen zu lernen, sondern um seine demokratischen Rechte und Pflichten wahrzunehmen. Dass man dazu den Wahlmodus kennen muss, ergibt sich beiläufig. Lernen ist so in der Familie beiläufig. Man stimmt sich untereinander über das Ziel des Sonntagsspaziergangs ab, nicht um „Abstimmung“ zu lernen, sondern um endlich an die frische Luft zu kommen.

In der Schule aber thematisiert man Kommunal-, Landtags- oder Bundestagswahlen, weil man Geschichte und Gegenwart dieser zentralen demokratischen Verfahrensweisen so erklären will, dass ihre Tradition und ihr Sinn deutlich werden und somit üblich bleiben. Gewählt aber wird der Bundestag in der Schule nicht, auch schreitet man nicht im Kollektiv zur Wahl. Denn eine politische Wahl entzieht sich als persönliche, wertbezogene Teilhabe an der Gesellschaft der gesetzlich-institutionellen Regelung, wie sie in der Schule üblich ist.

Man sollte diese Differenz offen halten und mit den Eltern thematisieren. Die Schule lehrt, was an demokratischen Wahlen zu lernen ist. Die Lebenswelt wählt, lehrt aber nicht ausdrücklich, wie und warum man wählt. In dieser methodischen Orientierung ist das Besondere der Schule zu sehen.

2.4 Lebenswelt

Es gibt aber eine zweite Art der Zusammenarbeit im Hinblick auf Unterricht: die Zusammenarbeit nämlich, dass die Schule die familiäre Erfahrungswelt braucht, um überhaupt Schule, d. h. Ort der Methode sein zu können. Diese Form der Zusam-

menarbeit wird im Folgenden anhand eines literarischen Beispiels erläutert.

Die Eigenheit der Literatur ist, dass sie erst im Vollzug die ihr eigene Bedeutung erhält. Nicht schon, wer ein Buch besitzt, rhetorische Figuren beschreibt oder das Reimschema erklären kann, versteht ein Gedicht. Literatur findet erst im Vollzug, beim lebensbezogenen Lesen statt. Man muss einen Text unter „echten“ (also nicht schulischen) Bedingungen lesen und auf sich wirken lassen, man muss im Alltag die Bedeutung von Gelesenem für diesen Alltag nachspüren können.

Für den Deutsch- oder – allgemeiner – für den Literaturunterricht bedeutet dies: Er kann mit der methodischen Aufarbeitung ästhetischer Erfahrungen erst beginnen, wenn bei den Kindern auch ästhetische Erfahrungen vorhanden sind. Man kann nicht über den Sinn eines Gedichts sprechen, wenn man nie ein Gedicht gelesen, nie die beschriebenen Gefühle gehabt oder nie die Bedeutung von Literatur erfahren hat.¹⁹ Man kann nicht über den Sinn der Literatur sprechen, wenn man nie Literatur im Alltag gelesen hat. Wenn sie im Alltag keine Bedeutung hat. Wer als Kind nicht schon an erzählten Märchen, Hörspielkassetten und eigenen Büchern literarische Erfahrungen lebensweltlich gesammelt hat oder wer nicht über einen gewissen Reichtum an alltäglicher Lebenserfahrung verfügt, wird es schwer haben, in der Schule über den Sinn von Literatur zu diskutieren. Schule kann diesen Mangel an literarischer und lebensweltlicher Erfahrung nur systematisch, nicht aber quantitativ kompensieren.

Hier liegt auch eine indirekte politische Bedeutung der Elternarbeit – der Erziehung zu Erfahrungsfähigkeit: Angesichts der menschenverachtenden Gewalt zu Beginn der Weimarer Republik, angesichts der politischen Morde, der Straßenschlachten und allgemeinen Gewaltbereitschaft schrieb der radikale Demokrat Ernst Toller 1933:

„Ich glaube nicht an die 'böse' Natur des Menschen, ich glaube, dass er das Schrecklichste tut aus Mangel an Phantasie, aus Trägheit des Her-

*zens. Die wichtigste Aufgabe künftiger Schulen ist, die menschliche Phantasie des Kindes, sein Einfühlungsvermögen zu entwickeln, die Trägheit des Herzens zu bekämpfen und zu überwinden.*²⁰

Der schulische Unterricht ist allerdings darauf angewiesen, dass die Lebenswelt (also das Elternhaus) dafür sorgt, dass Kinder über die Erfahrungen verfügen, deren allgemeine Inhalte in der Schule aufgearbeitet werden sollen. Diese Lebenswelt ist immer vorauszusetzen. Hier könnte eine wichtige Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule entstehen. Hier müsste man, mehr als bisher, aktiv werden.

Stattdessen gibt es Elternabende, in denen die Richtlinien erläutert und Gelder für die nächste Klassenfahrt eingesammelt werden. Natürlich soll man Eltern über die Richtlinien informieren und wenn nötig auch Geld einsammeln; natürlich muss man mit Eltern über die Auswahl von Schulbüchern und anderen Arbeitsmitteln sprechen, vielleicht sogar mit Eltern beraten. Natürlich sind Eltern bei der Hausaufgabenbetreuung schon recht eng mit dem Schulunterricht verbunden.

Aber diese Beteiligungen an der Unterrichtsplanung in Bezug auf Ziele, Inhalte, Medien und Methoden sind einerseits selbstverständlich und bekannt, wie sie andererseits die Eltern oft überfordern – und bei aller Offenheit und wechselseitigen Beratung letztlich doch in der Hand desjenigen bleiben müssen, der sie argumentativ gültig vertritt.

Aber die andere Seite des Unterrichts, die Voraussetzungen fürs Lernen, die Ermöglichung von Erfahrungen, die Vielzahl und die Vielfältigkeit von Welterfahrung, Umgangswissen, Alltagswissen, der Erwerb einer gewissen Lebensklugheit, einer Überlebensschlauheit, ein Gefühl von Zeitgemäßheit, von Zeitgeistteilhabe, von Wirklichkeitsnähe, Tatsachensinn – diese Voraussetzung des schulischen Lernens zu schaffen, ist eine außerordentlich wichtige und für den Unterricht unverzichtbare Aufgabe der Eltern.

Hierzu müssen die Schulen Eltern ermutigen. Hier müssen die Lehrer mit den Eltern zusammenarbeiten. Hierüber müssen sich Schule wie Elternschaft wechselseitig aufklären. Die Schule braucht einen Weltbezug. Denn dann erst kann sie beginnen, diesen methodisch zu erweitern und zu ergänzen. So passen Elternhaus und Schule zusammen; so benötigen sie sich wechselseitig. Wie man Straßenbahn fährt, wie man Fahrkartenautomaten bedient, wie man den Morgen planen muss, um pünktlich zur Schule zu kommen, wie man sich in der Kirche verhält, wie man sich Sonntags anders kleidet als alltags, wie man Geschenke so einpackt, dass man Spielgefährten von Freunden unterscheidet, dass Freundschaft und Liebe andere Umgangsweisen einfordern, dass man aufeinander wartet, wenn man gemeinsam isst – all das lernt man im Elternhaus. Die Schule braucht aktive Eltern, um überhaupt Schule sein zu können. Sie kann die Lebenswelt nicht ersetzen. Sie muss sie vielmehr voraussetzen.

Ich möchte nur an einem kleinen Gegenbeispiel zeigen, wie sehr die Schule viel, ich meine: zu viel an Alltagswissen voraussetzt – und scheitert. Eine Textaufgabe im Mathebuch der Klasse sieben lautete:

Aufgabe 1:

Ein neues Auto kostet 30.000 DM. Es verliert im ersten Jahr 40%, im zweiten Jahr 30%, im dritten Jahr 20 % im vierten Jahr 10% seines Wertes. Wie teuer ist das Auto noch?

Wenn man die Prozente zusammenzählt, kostet das Auto nach vier Jahren nichts mehr. So aber ist die Aufgabe, wie wir aus unserer Lebenserfahrung erahnen, nicht gemeint. Aber Siebtklässler kaufen in der Regel keine Autos – sie können daher die Pointe der Aufgabe kaum verstehen.

Dieses Beispiel zeigt, wie voraussetzungsvoll unser schulisches Lernen ist. Und noch die beste Schule kann die Lebenswelt, kann Elternhaus

und Alltag nicht einholen, in die Schule hereinholen. Hier also ist die Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig. Hier wäre schulische Elternarbeit so zu gestalten, dass die Eltern nicht einfach an dem teilhaben, was ihnen doch fern ist: dem Wissensstoff der Schule. Sondern hier ist Elternarbeit so zu gestalten, dass man mit den Eltern bespricht, welchen lebensweltlichen Bereich sie ihren Kindern für das nächste Halbjahr erschließen sollten. Natürlich lehrt sich leichter, welche Macht mittelalterliche Kaufmannsgilden hatten, wenn man Kinder in der Klasse hat, die im Urlaub Lübeck oder Stralsund oder eine andere Hansestadt besucht haben und nicht nur Arenal.

Umgekehrt kann man in Arenal besonders gut erfahren, was es bedeutet, wenn man im Erdkundeunterricht über die Veränderungen spricht, die der Tourismus bei ehemals von Fischfang lebenden Inseln bewirkt hat.

Aber diese „Erfahrungen“ müssen Kinder machen; man muss sie ihnen ermöglichen. Deshalb muss man Eltern auf diese Notwendigkeit aufmerksam machen. Die Eltern bekommen eine wichtige Aufgabe. Sie müssen die Lebenswelt öffnen. Sie müssen für Erfahrungen sorgen. Das geht oft mit ganz einfachen Mitteln. Die Erfahrungen von Städten und Landschaften kann man mit einem Ferientagebuch fixieren – oder einfach mit einem Fotoband, der zu erstellen wäre. Briefe schreiben, Postkarten aussuchen, Prospekte sammeln – all das sind Tätigkeiten, bei denen Kinder sich in die Wirklichkeit hineinschrauben, in eine Wirklichkeit, die die Schule dann voraussetzen kann. Wenn Unterricht anschaulich sein soll, dann setzt dies ein hohes Maß an Angeschautem voraus. Wenn Unterricht lebensnah sein soll, dann setzt dies bewusst gelebtes Leben voraus. Man kann es in einem (langen) Satz zu sagen versuchen:

Im Bereich des Unterrichts liegt die Zusammenarbeit mit den Eltern gerade darin, dass die Eltern ihren Kindern das verschaffen, was die Schule selbst nicht erbringen kann, aber als Voraus-

setzung unverzichtbar benötigt: vielfältige lebensweltliche Erfahrungen.

Es ist eine ernste Aufgabe der schulischen Elternbildung, die Eltern auf mögliche Erfahrungsfelder ihrer Kinder hinzuweisen, sie ihnen kognitiv nahe zu bringen, ihr Interesse zu wecken – und schließlich, sie dafür zu motivieren.

Eine gute Schule muss nicht mehr Geld kosten als eine schlechte Schule. Sie fängt am besten bei den Kleinigkeiten an. Sie fängt im Elternhaus an. All die oben erwähnten Aktionen sollten Erfahrungen sein, die man nicht in der Schule macht, und die man dort auch nicht machen sollte. Sie gehören in die Familie. Dass sie dort auch stattfinden, dazu sollten die Lehrer die Eltern auffordern, d. h. sie sollten informieren und motivieren.

3. Erziehung

Das Zusammenleben in Schule und Familie ist unterschiedlich. Das liegt daran, dass Kinder in der Familie gemeinsam leben, aber in der Schule sind, um mit Erwachsenen gemeinsam zu lernen – ein Vorgang, der nicht alles umfasst, was das Leben ausmacht.

Die gemeinsame Aufgabe

Umgekehrt aber kommt auch das Lernen in der Schule nicht ohne Erziehung aus. Wie im Elternhaus Eltern und Kinder – handeln in der Schule Lehrer und Schüler miteinander. Sie gehen miteinander um, der Unterricht verlangt eine Einstellung zur Lerngruppe und eine Einstellung zum Lernen. Schließlich stellt sich die Frage nach der Bedeutung des Gelernten für das Gelingen des Lebens. In der Schule wird also immer auch erzogen.

Die Schule fragt dabei systematisch im Unterricht nach den Möglichkeiten sittlichen Handelns. Sie fragt nach geltenden Regeln für sittliche Urteile und sie fordert – zu einem geringen Teil – die

Anerkennung und Praktizierung der als sittlich erkannten Normentscheidungen. Insofern ähnelt die Schule sogar dem Elternhaus. Die Eltern unterliegen den gleichen Regularien wie die Schule.

Auch Eltern müssen erziehen. Sie müssen erziehend in die Launen der Kinder eingreifen. Viele Eltern wollen das im Übrigen gar nicht mehr. Sie verlangen vielmehr von der Umwelt, dass diese „kindgerecht“ sei, so dass sie als Eltern nicht mehr erziehend eingreifen müssen. So fordern manche Eltern – um ein Beispiel zu nehmen –, dass die Supermärkte an den Kassen künftig keine Süßigkeiten mehr deponieren sollten, damit Kinder beim Warten an der Supermarktkasse nicht nach Süßigkeiten quengeln und die Eltern in harte Diskussionen verwickeln.

Aber warum eigentlich? Warum soll ein Supermarkt auf eine Einnahmequelle verzichten (und damit auf die Sicherung von Arbeitsplätzen)? Wäre es nicht besser, die Eltern lösten bei ihren Kindern die Einsicht aus, dass kein Mensch – auch die Erwachsenen nicht – alles, was er sieht, auch kaufen kann? So betrachtet sind die Süßigkeiten an der Supermarktkasse sogar ein günstiger Anlass, Erziehungsprozesse auszulösen.

In der Schule ergeben sich solche Anlässe eher seltener. Zwar gibt es Konfliktfälle, aber in der Schule werden sie zumeist institutionell gelöst. Die Schule ist eine Interessen- oder Aufgabengemeinschaft. Ihr Sinn liegt in der Erfüllung der Aufgabe, allgemeine Lernprozesse auszulösen.

Bei der Bewältigung dieser Aufgabe sind die Schülerinnen und Schüler in institutionelle Gegebenheiten und kollektive Verpflichtungen eingebunden, die in letzter Konsequenz individuelle Entscheidungen nicht zulassen. Der Schulbesuch unterliegt nicht dem freien Willen, sondern ist gesetzlich vorgeschrieben.

Aus diesem Grund sind Schulen gut beraten, wenn sie von den Kindern angemessenes, nicht aber moralisches Verhalten verlangen. Moralisch

handelt nur, wer selbstverantwortlich handelt. Im Klassenverband handelt man aber nur bedingt selbstverantwortlich. Ein Beispiel: Folgender Artikel fand sich in einer norddeutschen Tageszeitung – er wird sich überall finden lassen:

Farbenmeer für den Frieden.

Grundschüler trommeln am Antikriegstag.

„'Krieg ist doof, weil dabei Leute sterben. Doch was kann ein kleiner Junge machen? Eigentlich gar nichts. Krieg machen die Ministerpräsidenten, weil sie immer mehr Geld und Macht wollen.' Erstaunlich skeptische Einsichten des neunjährigen C.T. [der Name ist vollständig ausgeschrieben, V.L.] Damit vielleicht doch irgendwann auf der ganzen Welt die Waffen schweigen, trafen sich die Viertklässler der Martin-Luther-Schule und rund 600 weitere Grundschüler zum dritten Kinder-Friedenstreffen auf dem Domplatz. (...) Ein Farbenmeer für den Frieden. Einige Kinder durften die Friedenswünsche ihrer ganzen Klasse vortragen. 'Ihr gebt den Erwachsenen ein ganz großes Beispiel', lobte der Oberbürgermeister (...) die Grundschüler. (...)“ (Westfälische Nachrichten 2.9.2000)

Waren wirklich alle Schüler im Klassenverband gegen den Krieg? Gibt man sein Taschengeld als Spende für die Erdbebenopfer in der Türkei, weil man es will – oder weil es alle in der Klasse tun? Ich sage nicht, dass diese Handlungen falsch sind; ich sage nur, dass nicht sichergestellt ist, dass diese Entscheidungen gänzlich frei waren, wenn sie im Klassenzimmer getroffen wurden.

Insofern ist die Schule ein Ort, an dem moralisches Handeln immer als etwas stattfindet, das aus dem Lehrer-Schüler-Verhältnis herausfällt. Man handelt erst dann ganz selbstverantwortlich, wenn man nicht innerhalb eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses handelt. Der Sinn der Schule ist aber gerade das Lehrer-Schüler-Verhältnis.

In Fragen moralischen Handelns ist die Grenze der Schule deutlich sichtbar. Immer, wenn Kinder

moralisch handeln sollen, hat der Lehrer als Lehrer keine Aufgabe mehr. Vielleicht noch als Berater. Dann ist auch der Schüler nicht mehr als Schüler (als Lernender), sondern plötzlich als voll verantwortlicher Mensch gefragt und herausgefordert.

Das Gleiche gilt übrigens für die Familie. Die Eltern können informieren, beraten und auffordern. Die sittliche Entscheidung aber muss das Kind allein und eigenverantwortlich fällen. Wer etwas tut, nicht weil er es als richtig anerkennt, sondern weil es seinen Eltern gefällt, ist noch nicht erwachsen. Er ist noch nicht erzogen. Er entscheidet nämlich noch nicht sittlich.

In der Schule geht es um die Lernbarkeit von Sittlichkeit; in der Familie finden sittliche Handlungen statt. Wenn die Schule funktioniert, dann erarbeitet man in ihr Regeln sittlicher Urteilsfindung. Sie ergänzt dadurch die Elternarbeit. Wenn die Familie funktioniert, dann lebt man in ihr Beispiele sittlicher Urteilsfindung. Sie ergänzt dadurch die Schule.

Die Differenz von Schule und Elternhaus ist – bei Erziehungsfragen – die Differenz von Regellernen und Beispielhandeln, von Regelkenntnis und Handeln. Damit aber entsteht möglicherweise ein Konflikt. Was geschieht, wenn die Schule kritisch über Lebensformen spricht, die die Eltern der Kinder leben? Schule und Familie können in ein nicht unproblematisches Verhältnis geraten. Es könnte sein, dass das schulisch erworbene Wissen über Sittlichkeit mit den in der Familie gelebten Umgangsweisen nicht übereinstimmt. Die Schule muss hier ihre Grenze beachten. Sie darf eben intentional kein Ort des Handelns oder der Handlungsanweisung, der Normfestsetzung sein. Die Schule kann wohl die Regeln sittlichen Handelns lehren (Prinzipien) – also die Goldene Regel, den Kantschen Imperativ usw. – aber sie darf selbst keine ethisch gemeinten Handlungsnormen (= Anweisungen für konkret anstehende Fälle) formulieren oder gar durchsetzen wollen.

Der Konflikt zwischen Schule und Elternhaus – der sich ja einmal bei der Sexualerziehung entzündet hat – kann gelöst werden, wenn man Sittlichkeit als eigenverantwortliches Handeln begreift und die Eigenheit der Institution Schule beachtet. In der Schule kann man unterscheiden lernen; entscheiden muss man sich selbst. Da hat die Schule nicht hineinzureden.

4. Disziplin – kein Thema?

4.1 Die Schule als Institution

Als Institution fordert die Schule zuallererst nicht Sittlichkeit, sondern regelgerechtes Verhalten ein: Man nannte dies früher „Disziplin“ – gemeint ist institutionell- und situationsangemessenes Verhalten. Solange sich die Schüler an die Regeln schulischen Zusammenlebens halten, sind die Motive und die Begründungen für dieses Einhalten der Regeln kaum von Interesse.

Erst bei Disziplinverstößen fragen wir nach Gründen und – sollten diese unverständlich bleiben – nach Motiven. Viel eher als Sittlichkeit fordert die Schule Disziplin. Sie ist eine Institution, die (wie jede Institution) aus dem Einhalten von institutionellen Regeln (= Disziplin) entsteht. Wir finden solche Regeln im Straßenverkehr, in Schwimmbädern („Badekappe tragen!“), beim Sport, selbst in der Diskothek: Nahezu alles an einer Institution ist aus dieser institutionseigenen Disziplin geregelt. Das Einhalten der Disziplin (bei „Rot“ halten, „Nicht vom Beckenrand springen!“, „Abseits!“, Partykleidung usw.) ist zumeist sittlich unbedenklich; erst der Verstoß gegen institutionelle Regeln verlangt sittliche Argumentation. Das gilt auch für die Schule.

Zudem ist die Schule eine Institution, in der die Aufgabe in einer Gruppe eingelöst wird. Nicht nur die Institution, sondern auch diese Gruppe verlangt nach Disziplin, damit sie die ihr zugeschriebenen Aufgaben lösen kann.

4.2 Disziplin in der Familie

Und in der Familie? Gibt es Familiendisziplin? In der einen Familie sind Tischgespräche beim Mittagessen nicht erlaubt, bei der anderen geduldet, bei der dritten erwünscht. Zum ersten Kind verhalten sich Eltern in der Regel anders als zum zweiten oder dritten Kind. Die Kinder haben unterschiedliche Lebensalter, können also die geforderte Disziplin nur unterschiedlich einhalten. Beruf und Tagesablauf schaffen unterschiedliche Rahmenbedingungen. Ob man das Frühstück gar nicht oder zusammen mit den Kindern, im Morgenmantel oder in Straßenkleidung einnimmt, hängt von Arbeitszeiten ab. D.h. die Gruppenregeln in einer Familie sind hoch kompliziert, personenzentriert und oft in Emotionen verwickelt.

Dennoch: Auch in der Familie gelten Gruppenregeln; diese werden oft durch Tradition bestimmt bzw. durch psychosoziale Prozesse ausgelöst. Ebenso ist es um den institutionellen Charakter der Familie bestellt. Die Familie wandelt sich permanent, je nach Lebensalter der Kinder, ihrer Konstellation, den Tätigkeiten der Eltern, nach wirtschaftlicher Situation, ja nach den Räumlichkeiten. Auf Grund dieser Vielfalt in den Familien können wir an Schulen keine muntere Schar von homogen disziplinierten Kindern erwarten.

Damit stellt sich eine Frage: Wo sollen die Kinder das gelernt haben, was man gemeinhin Schuldisziplin nennt? In einer fünfköpfigen Familie, die in zwei Zimmern wohnt, können wir eine andere Disziplin erwarten als in einer Doppelverdienerfamilie mit Einzelkind. Eine Wertung, welche Lebensform die für die Disziplin bessere sei, vermag wohl niemand ernsthaft allgemein gültig aufzustellen.

Die Gemeinsamkeit zwischen – und jetzt muss man genau sein – den Elternhäusern und der Schule liegt also lediglich in der abstrakten For-

derung nach Disziplin, die durch den institutionellen Charakter und den Gruppencharakter begründet ist. Man möchte sagen: Alles Nähere regeln die Ausführungsbestimmungen. So ergibt sich für die Schule das Problem, dass

- keine ähnlichen Familien mit homogenen Disziplinanforderungen vorausgesetzt werden können;
- die Disziplinvielfalt in der Lebenswelt durchaus jeweils angemessen sein kann – auch wenn die einzelnen Disziplinformen nicht „schulverträglich“ sind.

Daraus ergeben sich einige Folgerungen:

- Von den Elternhäusern kann vielleicht nicht einmal mehr eine gleiche disziplinarische Grundausstattung erwartet werden.
- Die Elternhäuser können aber auf Einsicht in den disziplinarischen Charakter der Schule vorbereiten.
- Die Elternhäuser müssen (und das ist noch wichtiger) im Wesentlichen zur Disziplin motivieren.

Die Schule kann aber nicht mehr voraussetzen, dass die Elternhäuser eine bestimmte – nämlich die schulrelevante – Disziplin einüben. Dadurch verändert sich die Schule.

Die Schule muss die Aufgabe der Disziplinierung wieder ernst nehmen. Sie muss Disziplin nicht nur einfordern; sie muss Disziplin lehren und – das ist neu – einüben.

Die Schule muss die Disziplin mit den Schülern ausdrücklich thematisieren, d. h. Einsicht in die in der Schule geltende Disziplin wecken.

Die Schule muss in den Vorgesprächen mit Eltern die von ihr erwartete disziplinarische Grundausstattung benennen, operationalisiert formulieren, adressatengemäß mitteilen und ernsthaft, d. h. nachprüfbar, einfordern.

5. Oft vergessen: das „fürsorgliche“ Handeln der Pädagogen

Die Schulen tun sich aus vielerlei guten Gründen schwer, die fürsorglichen Aufgaben, die ihnen zuwachsen, aufzunehmen. Aber man kann diese Aufgaben nicht mehr übersehen. Es ist statistisch zu belegen, dass eine nicht zu übersehene Anzahl von Eltern sich zunehmend weniger um ihre Kinder kümmert. Dies mag daran liegen, dass die berufliche Belastung größer wird, wenn man einen bestimmten Lebensstandard sichern will, oder es mag daran liegen, dass „Familie“ gegenüber „Selbstverwirklichung“ als geringerer Wert erachtet wird. Aber an diesen Motiven können wir als Einzelpersonen kurzfristig wenig ändern.

Kinder brauchen heute mehr Zuwendung als nur die notwendige Einübung in schulische Disziplin. Sie brauchen zunehmend auch fürsorgliche Betreuung. Man kann nun sagen: Diese fürsorgliche Betreuung ist nicht Aufgabe der Schule. Gut – dann muss sie eben woanders erfolgen. Aber erfolgen muss sie. Ansonsten grenzen wir eine Gruppe der nachwachsenden Generation aus der Zukunft aus.

Deshalb muss die Gesellschaft zusätzliche flankierende Maßnahmen ergreifen. Ob man diese Maßnahmen nun Schule nennt oder anders, ist eher eine terminologische Frage. Nur sollten diese Maßnahmen auf die Schule bezogen sein.

Die fürsorglichen Maßnahmen sollen aus pädagogischer Sicht keine Erziehung ersetzen, sie sollen Erziehung und Unterricht möglich machen. Deswegen ist eine enge Zusammenarbeit zwischen unterrichtenden und fürsorglich tätigen Personen sinnvoll.

Wenn die Gesellschaft insgesamt schlechte Lebensbedingungen für Kinder erzeugt, dann muss die Gesellschaft die Schäden, die sie anrichtet, auch beheben. Es mag einen wehmütig und traurig stimmen, dass die Familien nicht mehr in der Lage sind, ihre Kinder schulfähig am Schultor abzuliefern. Diese Entwicklung hat Ursachen,

aber vielleicht nicht einmal einen Schuldigen. Wie dem auch sei: Die Schule muss verlangen, dass die Gesellschaft die Bedingungen dafür schafft, dass sie den ihr von der Gesellschaft erteilten Auftrag auch erfüllen kann. Wenn die Gesellschaft diese Forderung nicht annimmt, kann sie die Schulen schließen.

Noch ist es nicht so weit. Noch funktionieren unsere Schulen. Aber sie müssen die Mittel bekommen, die zusätzlichen Aufgaben bewältigen zu können. Wenn man die fürsorglichen Tätigkeiten an die Schule bindet, dann muss man auch die Schulen ganz anders ausstatten. Nur: Man kann Schule nicht in sozialpädagogische Einrichtungen überführen.

Schule hatte immer auch fürsorgliche Aufgaben, sonst hätte sie nicht funktioniert. Man achtet in der Schule auf Pausen, damit Kinder nicht überbelastet werden und sich leiblich fit halten können, genügend frische Luft und Bewegung bekommen. Man hat spezielle Schultische, damit sich keine Haltungsschäden ergeben. Man klagt auch bei den Schülern Hausaufgaben ein, die sie aus Nachlässigkeit, Unwissenheit oder mangelndem Verantwortungsbewusstsein nicht haben usw.

D.h. schon jetzt übernimmt die Schule eine Menge fürsorglicher Aufgaben. Diese haben aber ein Ziel: Sie sollen das Lernen gewährleisten. Und dieses Ziel bestimmt Art und Umfang der fürsorglichen Aufgaben der Schule.

Die Schule ist erstens aber nur in den Bereichen fürsorglich tätig, die für den täglichen Lernprozess unverzichtbar sind. Diese fürsorgliche Aufgabe kann zweitens im Unterricht selbst nur so weit aufgenommen werden, wie sie den Unterricht nicht gefährdet – also nicht sehr weit. Außerdem können drittens die Lehrer die fürsorglichen Aufgaben nur so weit übernehmen, wie sie kompetent, aber nicht-professionell zu erledigen sind. Sie handeln aus dem Alltagswissen, nicht aus einem Professionswissen heraus. Dort, wo professionelle Fürsorge verlangt ist, sind

Lehrer nicht mehr zuständig. Dies sind z. B. therapeutische Bereiche.

Wir haben also drei Begrenzungen:

- Fürsorge nur dort, wo es dem Unterrichten dient.
- Fürsorge nur so viel, wie sie das Unterrichten nicht stört.
- Fürsorge nur als lebensweltliche Hilfe.

Wenn die Schule die Fürsorge weiter ausdehnt, ist sie keine Schule mehr. Sie wandelt sich zu einer neuen Institution, einer Institution zwischen Schule und Elternhaus. Die Schule ist nicht die Lösung für das Fürsorgedefizit. Allenfalls kann das Schulgebäude der Ort für eine Lösung sein. Die Schule ist nicht die Lösung, weil man sie zerstört. Die Schule kann fürsorglich nur so weit tätig sein, dass ihre eigentliche Aufgabe ermöglicht, aber nicht behindert wird.

Auch im Bereich des fürsorglichen Handelns bedingen sich Eltern und Schule. Die Schule setzt versorgte Kinder voraus; sie entlastet dafür die Eltern von einer systematischen Unterrichtung. Wenn sich die Eltern auch von der Versorgung entlasten, so kann diese Aufgabe nicht von der Schule übernommen werden, denn dann wird die systematische Unterrichtung eingeschränkt. Würde die systematische Unterrichtung eingeschränkt, kämen diese Aufgaben in Form von erhöhtem Zeitaufwand oder von benötigten Finanzmitteln wieder auf die Eltern zu.

Die Schule muss deutlich machen, dass sie die Kinder nicht versorgen kann. Welchen Ausweg Eltern dann suchen, obliegt den Eltern und der Sozialpolitik eines Staates. Natürlich kann man Fürsorgeaufgaben auslagern – auch in Institutionen. Diese können dann allerdings vielleicht leisten, was an Fürsorge zu leisten ist, nicht aber das, was ich eingangs als eines der Fundamente der Eltern-Kind-Beziehung benannt habe.

Man kann fürsorgliche Institutionen einrichten. Aber sie sind nichts anderes als kollektivierte Individualbetreuung. Sie übernehmen das, was Nachbarn, Großeltern und Kinderfrauen, Tagesmütter, Vereine und Kirchen bisher isoliert erledigen.

Aber sie leisten zwei Dinge nicht:

1. Sie verbessern nicht das Leistungsniveau der Kinder. (Denn sie sind Betreuung, kein Unterricht.)
2. Sie ersetzen nicht die Aufgaben der Familie: Emotionalität und Erfahrungen.

Sie entlasten – was nicht wenig ist – die Familie von Versorgungspflichten.

In diesem Beitrag wird ein sehr weiter Bogen gespannt – vom Unterricht über die Erziehung zur Disziplin und zur Fürsorge. Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ist nicht nur ein Ideal; sie ist in vielen Beispielen längst Praxis.

¹ Eder, Ferdinand: Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. S.578-586. Hier S. 582.

² Schümer, Gundel: Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S.411-427. Hier S.412.

³ McKinsey bildet. Zit. nach: Süddeutsche Zeitung 7. 9.2002.

⁴ Tillmann, Klaus-Jürgen; Meier, Ulrich: Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im

internationalen Vergleich. Opladen 2001. S.468-509. Hier S. 491. Um die genannte Konsequenz zu verstellen, fügen die Autoren hinzu, „dass ein positives Schulklima nicht allein - nicht einmal vorwiegend - durch einen solchen Leistungseffekt legitimiert wird, sondern einen davon unabhängigen pädagogischen Wert besitzt.“ (491) Diese Unterscheidung zwischen „Leistungseffekt“ und „pädagogischem Wert“ ist problematisch, da sie Pädagogik nur als hübsche Verzierung für das Eigentliche ansieht - für das Leistungsverhalten. Wenn es hart auf hart kommt, so die mögliche Folgerung, kann man das Pädagogische fallen lassen und zu den eigentlichen Dingen übergehen. Das aber ist falsch gedacht: das Leistungsverhalten wird nur in einem pädagogischen Prozess erworben. Entweder betrifft das Pädagogische alle Handlungen des Menschen - oder man kann es als zwar hübschen, letztlich aber überflüssigen Schmuck entsorgen.

⁵ Dickow, Joachim: Katholische Schulen in freier Trägerschaft. Ergebnisse der Umfragen im Schuljahr 1997/98. In: engagement (1999). H.3. S.175-334. Hier S.213.

⁶ Vgl. Rekus, Jürgen; Hintz, Dieter; Ladenthin, Volker: Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim-München 1998. S.24ff.

⁷ Übersicht über Forschungsmethoden - ausschließlich Befragung - bei Eder, Ferdinand: Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. S.578-586. Auch PISA will ausdrücklich - durch Befragung - Aussagen über die „subjektiv empfundene Umwelt“ - erheben. Tillmann, Klaus-Jürgen; Meier, Ulrich: Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S.468-509. Hier S. 490.

⁸ Ich habe dies an anderer Stelle begonnen: Ladenthin, Volker: Bildung als Aufgabe der Gesellschaft. Prinzipien der Bildungsplanung nach PISA. In: Bergsdorf, Wolfgang; Court, Jürgen; Eckert, Manfred; Hoffmeister, Hans (Hg.): Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. 15 Vorlesungen. Weimar 2002. S.331-344.

⁹ Weiß, Manfred; Steinert, Brigitte: Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung - Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 427-454. Hier S.438.

¹⁰ Horn, Bernd: Die Krankheit Sinnlosigkeit. Frankfurt/M. 2000.

¹¹ Bollnow, Otto Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre. In: Das Studienseminar. Bd. VI. (1961). S.2-20.

¹² Negt, Oskar: Kindgemäße Architektur. In: Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1999. S.256ff.

¹³ Pappler, Manfred; Witt, Reinhard: NaturErlebnisRäume. Seelze-Verber 2001.

¹⁴ Besele, Sylvie: Pausenlust statt Schulhoffrust. Management kindgerechter Geländegestaltung. Dortmund 1999.

¹⁵ Bollnow, Otto Friedrich: Mensch und Raum. Stuttgart 1963. S.20ff.

¹⁶ N.N.: Schulgebäude und Schulgärten einer Schule, die anders ist: Waldorf-Gärten. In: Erziehungskunst (65) 2001 H. 7/8.S.27ff.

¹⁷ Forschungsbericht: Brunner, Ewald Johannes: Familieninteraktion/Familienerziehung. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. S.172- 178. Hier S.172.

¹⁸ Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1973.

¹⁹ Vgl. ausführlich: Ladenthin, Volker: Literaturunterricht im Hinblick auf die didaktischen Prinzipien der Wissenschafts- und Erfahrungsanalogie. In: Regenbrecht, Aloysius ; Pöppel, Karl Gerhard (Hg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Münster 1995. S.57-89.

²⁰ Toller, Ernst: Eine Jugend in Deutschland [1933]. In: Toller, Ernst: Gesammelte Werke. Bd. IV. Eine Jugend in Deutschland. Hg. v. Wolfgang Frühwald und John M. Spalek. München 1978. S.215.

2.2 Hartmut Balser, Cornelia Girod, Carlo Schulz: Gewaltprävention durch Verbesserung der Erziehungspartnerschaften Schule - Elternhaus

1. Einleitung

„Verbesserung der Erziehungspartnerschaften (Schule/Elternhaus) mit Schulentwicklung, Lehrerfortbildung und neuen Lernmedien“ – so lautet der Titel eines Modellversuchs, in dem Vertreter der fünf europäischen Länder Dänemark, Frankreich, Griechenland, Polen und Deutschland in einem gemeinsamen Modellprojekt der EU-Kommission daran gearbeitet haben, das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus grundlegend zu verbessern. Da sich die Häufigkeit der Jugendgewalt nach internationalen Untersuchungen auf hohem Niveau einpendelt oder sogar weiter ansteigt, ist es dringend angezeigt, neue Konzepte zur Gewaltprävention zu entwickeln und zu erproben. Der oben genannte Modellversuch sollte dazu dienen, angemessene Reaktionsweisen und präventive Maßnahmen zu entwickeln, mit denen man gewalttätigem Verhalten Jugendlicher begegnen bzw. vorbeugen kann.

An der Durchführung des Projektes waren zahlreiche Schulen, vier Universitäten, ein Bildungsinstitut und die „Koordinierungsstelle Gewaltprävention“ eines Staatlichen Schulamts beteiligt. Die Erprobung von Lehrerfortbildungsprogrammen, Schulentwicklungskonzepten und neuen Medien bildete die Grundlage einer systematischen Entwicklungsarbeit. Außerdem wurden im Rahmen dieses Programms u. a. auch europäische Leitlinien für die Entwicklung von Fortbildungsprogrammen entwickelt.

Ursprünglich sollte das Projekt inhaltlich auf das Thema „Gewaltprävention“ fokussiert werden. Bei der Projektarbeit hat sich jedoch gezeigt, dass man dieses Thema nicht isoliert behandeln kann. Die Mitarbeiter des Projektes haben sich daher dazu entschlossen, ein umfassenderes Präventionsmodell zu entwickeln.

Die Durchführung des Modellversuchs umfasste ein breites Fortbildungsangebot sowie gezielte Maßnahmen zur Projekt- und Schulentwicklung. Außerdem wurden zahlreiche Lernmedien über die Präventionsarbeit in der Schulpraxis erstellt. Neben Filmen, DVDs, einer Fortbildungsbroschüre mit länderbezogenen Fortbildungsprogrammen stehen auch ein Internetportal und ein Multimedia-Lernspiel für den Transfer zur Verfügung. Die Ergebnisse der Evaluation des Projekts sind äußerst zufrieden stellend.

Wenn man auf europäischer Ebene Projekte durchführen will, muss man sich mit anderen Kulturen, Auffassungen und ökonomischen Bedingungen auseinander setzen. Nur auf dieser Grundlage kann man gemeinsam ein wirksames Konzept erarbeiten. Allen, die an der Umsetzung des Modellversuchs mitgewirkt haben, wurde schnell deutlich, dass in den unterschiedlichen Kulturen, die in Dänemark, Frankreich, Griechenland, Polen und Deutschland herrschen, übergeordnete Werte und Auffassungen existieren, die den Orientierungsrahmen für die gemeinschaftliche Erziehung bieten. Daher müssen die Lösungsansätze, die für die unterschiedlichen Länder entwickelt werden, grundsätzlich an die länderspezifischen kulturellen Gegebenheiten angepasst sein. Der Umgang und die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen befähigen dazu, besser über die Stärken und Schwächen der eigenen Kultur (und damit auch der eigenen Arbeit) reflektieren zu können. Dies gilt nicht nur im Hinblick auf transnationale Kooperationen, sondern auch für den Umgang mit den unterschiedlichen Kulturen, die an Schulen herrschen. Ferner gilt im Kleinen wie im Großen, dass gemeinsame Vorhaben und Vereinbarungen für eine Gemeinschaft Energie schaffen, wenn sie von deren Interessen getragen werden; dies schafft Stabilität und Identität für die Jugend-

lichen und deren Erzieher sowie für die Kultur eines Landes.

Dabei ist zu beachten, dass der Begriff der Kultur die unterschiedlichsten Ebenen umfasst. Bei der Umsetzung des Projekts mussten wir unterschiedlichen Regeln und Grenzen sowie unterschiedlichen Beziehungskulturen gerecht werden. Dabei war es uns wichtig, einen Gegenentwurf zum „Schwarzer-Peter-Spiel“ zu erarbeiten. Dieses Spiel beinhaltet den – von vornherein zum Scheitern verurteilten – Versuch, Probleme dadurch zu lösen, dass man Schuldige benennt. Uns kam es hingegen vor allem darauf an, Konzepte zu entwickeln, die auf Kooperation und Verantwortungsübernahme basieren und auf eine Stärkung des Selbstwertgefühls der beteiligten Personen abzielen.

2. Jugendgewalt in Europa als Ausgangspunkt

Als 1998 auf der Weltkonferenz zur Gewaltprävention im Unesco-Gebäude in Paris der Film der Wetzlarer Koordinierungsstelle Gewaltprävention „Der Gewalt auf der Spur“ vorgestellt wurde, gab es sehr viele positive Rückmeldungen. Die Europäische Kommission hat nach dieser Filmvorstellung die Koordinierungsstelle des Staatlichen Schulamts Wetzlar-Weilburg gebeten, für europäische Führungskräfte (Arion-Programm) eine Fortbildung zum Thema „Gewaltprävention“ zu veranstalten. Diese Fortbildung wurde 1999 im Rahmen einer einwöchigen Veranstaltung in Wetzlar durchgeführt. Die Teilnehmer kamen aus Dänemark, Frankreich, Griechenland, Polen und Deutschland. Sie wurden in nur einer Woche mit den praktischen Ergebnissen, die in fünf Modellversuchen zum Thema „Gewaltprävention in Theorie und Schulpraxis“ gewonnen worden waren, konfrontiert. Unter anderem wurde auch der bereits erwähnte Film „Der Gewalt auf der Spur“ gezeigt. Die Tagungsteilnehmer gelangten zu dem Resümee,

dass im Bereich der Gewaltprävention bereits erstaunlich viel erreicht werden konnte. Allerdings, so wurde eingeräumt, sei es noch nicht in vollem Maße gelungen, die Eltern einzubeziehen. Daher wurde auf dieser Tagung auch der Wunsch laut, dies gemeinsam zu ändern und einen entsprechenden Modellversuchsprojektantrag bei der EU zu stellen.

Zunächst stand zur Diskussion, was sich am Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus verbessern müsse, damit dieses Verhältnis präventive Wirkungen entfalten kann. Außerdem setzten sich die Teilnehmer mit der Frage auseinander, wie die im Projekt gewonnenen Erkenntnisse in einer Fortbildung mit neuen Lernmedien auf breiter Ebene transferiert werden könnten.

Es ist wichtig festzuschreiben, dass Lehrer mit sozialen Problemen umgehen können müssen. Der Lehrer ist nicht mehr nur Wissensvermittler. Vielmehr hat er innerhalb der Schulgemeinde die wichtigste Funktion inne, da er für die sozialen Strukturen in der Schulklassse verantwortlich ist. Zudem ist es wichtig, dass die Schule offen ist für Kooperationen mit ihrem Umfeld.

In neuerer Zeit hat sich die Strategie bewährt, **Prävention auf drei verschiedenen Ebenen** anzugehen:

Primäre Prävention

Vorbeugemaßnahmen, bevor Gewaltprobleme aufgetaucht sind;
z. B. Arbeit am Schulklima

Sekundäre Prävention

Ansatzpunkte bei leichten Gewaltproblemen;
Leistungsversagen;
z. B. Mobbingkonzepte

Tertiäre Prävention

Reaktion auf harte Gewalttaten und Kriminalität, Leistungsverweigerung (z. B. Körperverletzung, Bedrohung); Prävention im Team mit der Polizei

Die Erfahrungen, die im Rahmen der fünf Modellversuche der Koordinierungsstelle Gewaltprävention in Wetzlar gewonnen wurden, haben gezeigt, dass Verhaltens- und Lernauffälligkeiten in den meisten Fällen aus einem niedrigen Selbstwertgefühl resultieren. Deshalb ist der Aufbau des Selbstwertgefühls auf allen Ebenen von entscheidender Bedeutung. Je höher die Ebene (d. h. das Ausmaß der Gewalt oder des Leistungsverfalls) ist, desto deutlicher muss der Persönlichkeitsaufbau mit klaren Grenzziehungen einhergehen.

In jüngster Zeit hat F. Lösel (2005) ein Konsensmodell vorgestellt, das eine Antwort auf die neuesten europäischen Forschungen vorstellt. Lösel und Bliesner vertreten folgende zentrale Thesen:

„Die Ergebnisse legen vor allem nahe, dass Risikohäufung vor allem für das aggressive Verhalten bedeutsam ist.“

„Es sind nicht einzelne soziale, psychische oder verhaltensmäßige Risiken, die zur Gewalt führen, sondern vor allem deren massive Kumulation.“

Im Folgenden sind die wichtigsten Risikofaktoren stichwortartig aufgelistet:

Familien und Erziehungsklima:

- Disharmonie und Streit zwischen Eltern
- Aggressive und übermäßig strenge Erziehung
- Nachlässige oder inkonsistente Erziehung
- Misshandlung, Missbrauch, Vernachlässigung

Schule und Klassenklima:

- Erlebte Anonymität
- Konflikthaftes Klassenklima

- Ausgrenzungsmentalität (von den Verfassern ergänzt)

Freizeitverhalten:

- „Rumhängen“
- Unstrukturiertes Freizeitverhalten

Soziale Informationsverarbeitung:

- Feindseliges Interpretieren der Absichten anderer
- Schwierigkeiten, sich in Motive und Gefühle anderer hineinzusetzen
- Egozentrische Wahl von Zielen
- Positive Einschätzung von Konsequenzen aggressiver Handlungen

Medienkonsum:

- Gewöhnung an gewalttätige Handlungen
- Abstumpfung
- Erleben von Entmenslichung
- Vermittlung von Feindbildern und negativem Weltbild

Freundesgruppen (Peer-Gruppen):

- Einbindung in eine Clique mit unstrukturiertem Freizeitverhalten
- Einbindung in Cliquen mit häufig devianten Aktivitäten
- Einbindung in Cliquen mit häufig aggressivem Verhalten
- Auseinandersetzung mit anderen

Auf nahezu all diese Faktoren können Schule und Elternhaus gemeinsam einwirken.

Deshalb werden in der Studie folgende protektive Faktoren genannt:

- Sichere Bindung an Bezugspersonen (bei Problemen eventuell an Verwandte, Lehrer und Betreuer)
- Emotionale Zuwendung und zugleich Kontrolle in der Erziehung
- Positive erwachsene Vorbilder
- Zugehörigkeit des Kindes zu nicht delinquenten Gruppen
- Erfolge in der Schule und Bindungen an schulische Werte und Normen
- Ein positives, nicht überhöhtes Selbstwertgefühl
- Gefühl von Sinn und Struktur im eigenen Leben

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Familie und Schule kommen eine kaum zu überschätzende Bedeutung bei der Reduzierung von Gewaltverhalten zu.

3. In Deutschland und anderen europäischen Ländern entwickelte Denksätze zum Thema „Erziehungskonzepte“

Viele Menschen haben in ihrer eigenen Schulzeit oder in ihrer Funktion als Eltern beschulter Kinder erfahren, dass das Gelingen des schulischen Lernens und Erziehens von der Qualität der Kooperation von Schule und Elternhaus abhängt. Rutter (1989) hat in seinem Buch „Fünfehtausend Stunden“ englische Schüler 13 Jahre lang (!) begleitet. Er gelangte dabei u. a. zu folgendem Ergebnis: Übernehmen Eltern, Lehrer und Schüler in der Schule gemeinsam Verantwortung für Probleme, die in der Schule bestehen, verbessern sich sowohl die Leistungen als auch das Verhalten der Schüler. Dies gelte unabhängig davon, ob das Einzugsgebiet einer Schule problematisch sei oder nicht.

Dieser Befund wird durch die erste PISA-Studie unterstützt. Aus dieser internationalen Vergleichsstudie geht u. a. hervor, dass der Schulerfolg in Deutschland in hohem Maße von der Schichtenzugehörigkeit und der Unterstützungskompetenz der Eltern abhängt.

Die in der Elternarbeit vorbildlichen Länder Dänemark und Finnland arbeiten derzeit gemeinsam an der Verbesserung des Dialogs zwischen Eltern und Schule. Dieser Dialog konzentriert sich vor allem auf die Entdeckung und den Aufbau von Fähigkeiten und Ressourcen bei Schülern.

Nach Ansicht des Österreichers Volker Krumm (vgl. Krumm 2003) ist Schulleistung nicht nur eine Leistung von Schülern und Lehrern, sondern auch eine Leistung, die Eltern vor und während der Schulzeit erbringen. Diese Annahme führte schon

vor Jahrzehnten zu der Forderung nach einer möglichst guten Zusammenarbeit aller Schulangehörigen. Bei dieser Zusammenarbeit sollten nach Krumm vor allem die Themen „schwierige, verhaltensauffällige Schüler“ und „schlechte Schulleistungen von Schülern“ im Mittelpunkt stehen.

Die Forderung nach einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern ist auch Gegenstand der so genannten „Wiesbadener Erklärung“, die im Dezember 2001 von der Hessischen Kultusministerin Karin Wolff und der Landeselternbeiratsvorsitzenden Sybille Goldacker unterzeichnet wurde. In Österreich wurden ähnliche Erklärungen abgegeben.

Trotz aller positiven Bemühungen gibt es in vielen Ländern auch negative Stimmen zur Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Das Magazin „Focus“ berichtete am 8.5.2005 im Rahmen der Titelgeschichte „Was Eltern an Lehrern hassen und umgekehrt“ über dieses Thema. „Der Spiegel“ zog – ebenfalls mit einer Titelgeschichte – nach: „Die Erziehung der Eltern – wie Mütter und Väter um ihre Autorität kämpfen“.

Lehrer und Eltern müssen offenbar um ihre Autorität kämpfen. Wie aus psychologischen Untersuchungen (vgl. z. B. E. Todt 2000) hervorgeht, orientieren sich Jugendliche an Gleichaltrigen anstatt an ihren Eltern. Dies erschwert den Eltern die Erziehung und verstärkt die Bedeutung der Erziehungsfunktion, die in der Schulklasse ausgeübt wird.

4. Management und Organisation des Modellprojekts

In dem Modellprojekt „Gewaltprävention durch die Verbesserung der Erziehungspartnerschaften (Schule/Elternhaus) mit Lehrerfortbildung und neuen Lernmedien“ sollte systematisch erarbeitet werden, was Eltern und Lehrer gemeinsam tun können, um Gewalt, Leistungsveragen sowie de-

ren Vorläufer bei Jugendlichen zu reduzieren. Um eine systematische Entwicklung der Elternarbeit zu gewährleisten, wurden aus jedem Land eine Universität bzw. ein Fortbildungsinstitut sowie verschiedene Schulen ausgewählt. In den Schulen und Universitäten wurden Teams zu folgenden Arbeitsschwerpunkten gebildet:

- Programmentwicklung/Evaluation; Erarbeitung einer Fortbildungsbroschüre
- Entwicklung einer Multimedia-DVD mit Beiheft
- Internetkommunikation, Einsatz neuer Lernmedien

Das Modellprojekt wurde im Rahmen von sechs europäischen Meetings sowohl theoretisch als auch praktisch weiterentwickelt. Ein wichtiger Bestandteil dieser Meetings war das Kennenlernen der unterschiedlichen Landeskulturen und der jeweiligen Schulpraxis. Dies hatte deutliche Rückwirkungen auf die Programmarbeit. Die Länder begannen mit der Erfassung der Ausgangslage. Sie bedienten sich dabei des durch die Universität Gießen erarbeiteten Fragebogens zur Kommunikation Schule/Elternhaus und zur Gewaltprävention. Dieser Fragebogen lag sowohl in englischer Sprache als auch in den entsprechenden Landessprachen vor.

5. Die lernförderliche Beziehung als Grundlage europawweiter Leitlinien für die Erstellung von Fortbildungsprogrammen

Um den Problemlösungen in den verschiedenen Ländern, die an dem Projekt beteiligt waren, eine Richtung zu geben, wurden europäische Leitlinien für die Erstellung von Fortbildungsprogrammen entwickelt. Der Lösungsbaum (s. S. 38, Abb. 2) veranschaulicht die Bedeutung der Werte, die diesen Leitlinien zugrunde liegen. Diese Werte bildeten auch die Basis für die Bestandsaufnahme der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, die im Rahmen des Projekts erstellt wurde. Die Analyse dieser Werte sollte Aufschluss über den Stand der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus erteilen. Sie bildete letztendlich die Grundlage für die

Entwicklung entsprechender Maßnahmen. Die inhaltliche Ausrichtung dieser Maßnahmen wurzelt in folgenden Grundhaltungen, die in ihrer Gesamtheit betrachtet eine eigene Philosophie des Zusammenwirkens zwischen Schule und Elternhaus umschreiben:

Respekt:

Inwieweit werden die Menschen, die in der Schule zusammenwirken (also die Lehrer, die Schüler, die Schulleitung und die Eltern), geachtet, und wie kann der Respekt, den diese Menschen einander entgegenbringen, verstärkt werden?

Verantwortung:

Wo wird in der Schule bereits Verantwortung übernommen, und wo gibt es bei Lehrern, Eltern, Schülern und Schulleitungen Ansatzpunkte dafür, mehr Verantwortung für die Beziehung Schule/Elternhaus zu übernehmen? Wie kann man mehr Menschen dafür gewinnen, mehr Verantwortung zu übernehmen?

Toleranz:

Wo ist mehr Toleranz in der Schule angesagt, und wo hat die Toleranz ihre Grenzen?

Professionalität:

Stützen sich die Mitglieder einer Schulgemeinde auf wissenschaftliche Erkenntnisse und sachgemäße Berufsarbeit? Ist das Vorhaben in einen Evaluationsrahmen eingebunden?

Mithilfe dieser vier zentralen Begriffe soll der Stand der lern- und Erziehung fördernden Beziehung zwischen Schule und Elternhaus auf Klassen- und Schulebene beleuchtet werden.

Information, Kommunikation, Kooperation und Projektentwicklung sind dabei die wesentlichen Aktivitätsfelder. Da Kommunikationen häufig asymmetrisch verteilt sind, scheinen Informations- und Kommunikationsprozesse eine zentrale Rolle zu spielen.

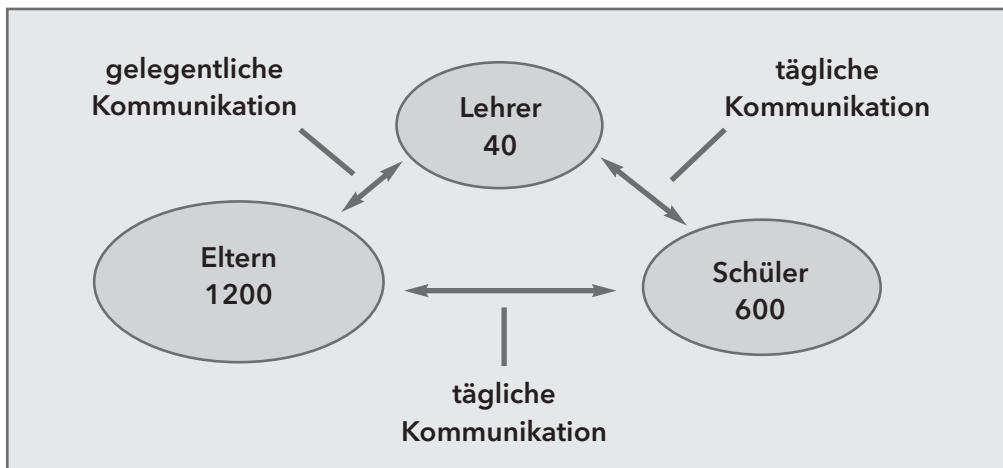


Abb. 1

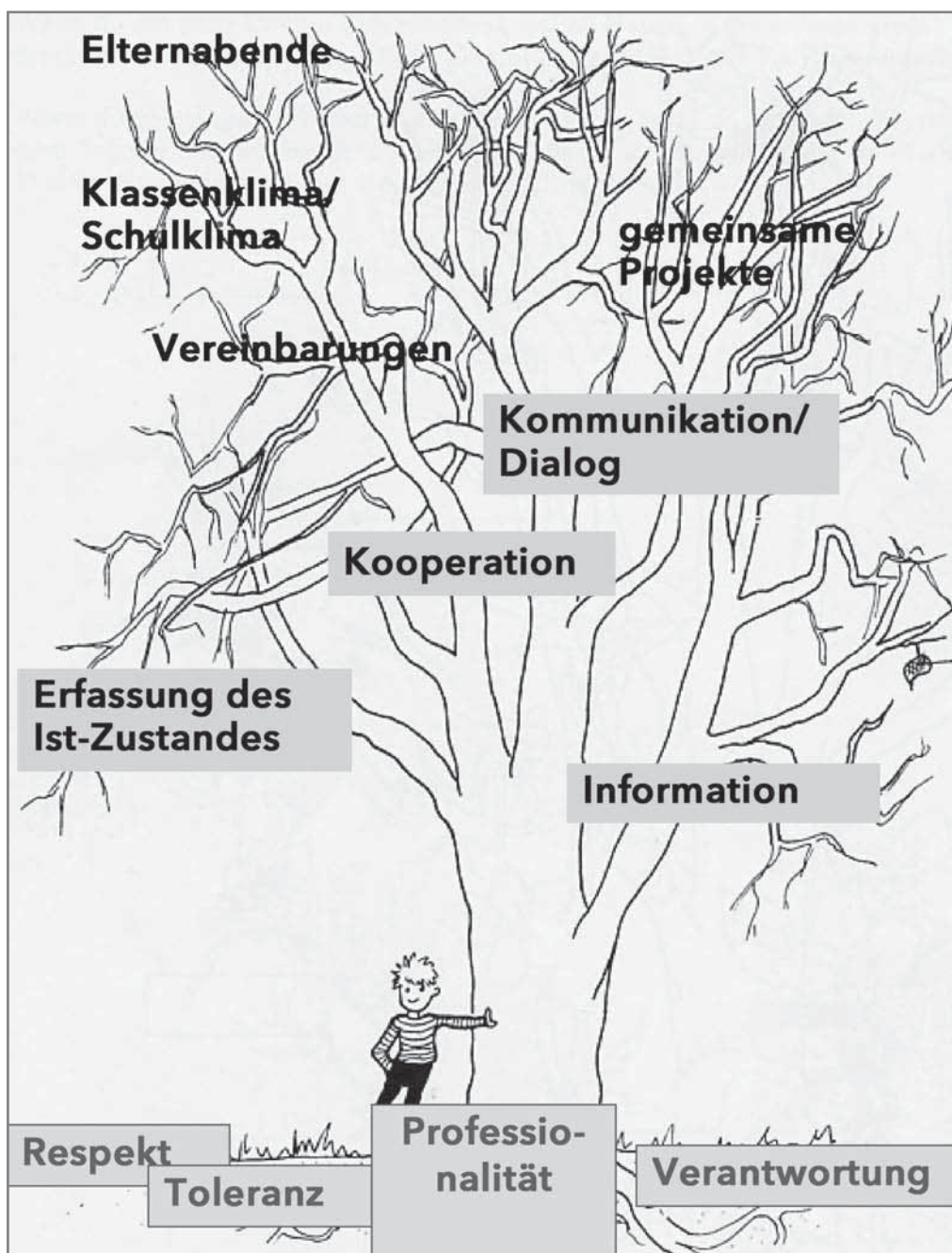


Abb. 2

Würde sich auf einem Schulhof eine Schulgemeinde mit 600 Schülern versammeln, ließen sich die unterschiedlichen Gruppen wie in Abbildung 1 darstellen. Schüler kommunizieren mit Eltern und Lehrern täglich, Eltern mit Lehrern nur gelegentlich. Das kann schnell zu Missverständnissen führen.

Deshalb steht die lern- und Verhalten fördernde Beziehung zwischen Lehrern, Schülern und Eltern im Mittelpunkt der Projektaktivitäten. Sie wird über den in Abbildung 2 dargestellten Wertebaum entwickelt.

Für die Fortbildungs- und Schulentwicklungspraxis haben sich im Rahmen des Projekts vier wesentliche Arbeitsfelder ergeben, die im Folgenden stichwortartig umrissen werden :

I.

„Schwarzer-Peter-Spiel“ (Schule/Elternhaus) vermeiden; Konsens finden; „Kurve zum Kind“ finden; Vereinbarungen treffen:

- vom Konflikt über das Gespräch zur Vereinbarung (Training)
- Lernspiel „Gemeinsame Erziehungsverantwortung“
- Übernahme von Verantwortung bzw. Treffen von Vereinbarungen

II.

Gemeinsame Stärkung von Kindern:

- Selbstwertgefühl stärken
- Erfolgskreise entwickeln/Teufelskreise bremsen
- Schulklima/Klassenklima verbessern
- Information über Zusammenhänge
- sein Kind verstehen lernen

III.

Stärkung und Erreichen von Eltern und Lehrern:

- Elternarbeit von Beginn an
- Schottische Broschüre (siehe hierzu Kapitel 8.8)
- FAST-Programm (siehe hierzu Kapitel 8.3)
- Konzepte verbessern

IV.

Ausgangslage bestimmen; Philosophie der Elternarbeit entwickeln:

- Film, der im Rahmen des dänischen Projekts erstellt wurde (siehe hierzu Kapitel 8.4)
- Leitlinien Patras
- Unterstützung durch Fragebögen

Sensibilisierung, Information, Projektentwicklung, Qualifikation und Evaluation waren in allen vier Bereichen Arbeitsschwerpunkte. Diese Schwerpunkte wurden in den Länderprogrammen unterschiedlich realisiert. Dabei wurden die drei zentralen Ebenen der Gewaltprävention (vgl. S. 34 f.) stets mitbedacht:

- **Primäre Prävention:**

Vorbeugungsarbeit im Vorfeld von Schwierigkeiten

- **Sekundäre Prävention:**

Arbeit mit leichten Problemen (Mobbing, verbale Gewalt)

- **Tertiäre Prävention:**

Arbeit mit erheblichen Konflikten (intensive Schülerfälle)

6. Lösungspraxis

6.1 Programmschwerpunkte der Länderprojekte

Die schematische Darstellung auf der folgenden Seite gibt die Ausgangslagen der unterschiedlichen Länder sowie die jeweiligen Programmschwerpunkte wieder:

Abb. 3

Land	Ausgangslage	Programmschwerpunkte
Dänemark	Vorbildliche Gestaltung des Verhältnisses Schule/Elternhaus; optimale Integration von Eltern und Schule in die schulische Arbeit; geringe Ausprägung der Jugendgewalt	Schwerpunkt: Film über die Einbeziehung von Eltern ins dänische Schulwesen
Frankreich	Schule steht in der Tradition, Probleme selbst zu lösen; eine inhaltlich-didaktisch zentrierte Schule ist mit der Lösung der Probleme der Jugendgewalt überfordert	Schwerpunkt: Wie können schwierige Eltern, Lehrer und Schüler von Schulgemeinden aufgefangen werden?
Griechenland	Neben der zu beobachtenden Jugendgewalt spielt die Ausgrenzung ausländischer Schüler eine erhebliche Rolle	Schwerpunkt: gemeinsamer Umgang mit Gewalt; Einbeziehung der Eltern
Polen	Zunehmende Jugendgewalt; innovatives Schulwesen – Gymnasium für alle bringt deutliche Verbesserung der Ergebnisse der PISA - Studie; Eigenverantwortung der Eltern ist für viele ungewohnt	Schwerpunkt: Programm für Eltern und Lehrer: „Ich lerne mein Kind kennen und verstehen“
Deutschland	Zunehmende Jugendgewalt mit dramatischen Einzelfällen (Erfurt) prägt die aktuelle Situation; die PISA-Studie bescheinigt Deutschland neben einem mittleren Rang in der Schulleistung einen unterdurchschnittlichen Rang in der individuellen Förderung von Schülern mit Problemen	Schwerpunkt: Fortbildung von Schulteams (Eltern, Lehrer, Schule), um das Verhältnis Schule/Elternhaus in Richtung einer lern- und Erziehung fördernden Beziehung fortzuentwickeln

6.2 Schwerpunkt Deutschland

Im Bundesland Hessen wurde das Lehrerfortbildungsprogramm „Respektvoll“ entwickelt. Mit diesem Programm wird das Ziel verfolgt, das Verhältnis Schule/Elternhaus in Schulen zu fördern. Das Programm umfasst neun Module. Es wurde an zwei Wochenenden (Samstag/Sonntag) durchgeführt. Um die Umsetzung zu verbessern, wurden sieben Schulteams geschult, die sich aus je einem Schulleitungs-, Eltern- und Lehrervertreter zusammensetzten. Als Referenten und Trainer waren neben der Seminarleitung Experten aus der Schule und aus der Erwachsenenbildung sowie Studenten geladen. Das Programm wurde direkt nach der Durchführung evaluiert. Sieben Monate nach Abschluss des Projekts folgten Telefoninterviews, in denen die Fortbildung und die konkrete Umsetzung des Programms thematisiert wurden.

Im Folgenden werden die neun Module, aus denen sich das Lehrerfortbildungsprogramm „Respektvoll“ zusammensetzt, kurz skizziert.

1. Fortbildungswochenende:

Modul 1: Eröffnung

- Vorstellungsrunde der Teilnehmer; kurze Darstellung der Erwartungen, die die Teilnehmer an das Seminar haben
- Themenschwerpunkt „Elternarbeit in Dänemark“ - Vorführung eines Films über das dänische Schulsystem (Sowohl dieser Film als auch ein zugehöriges Handbuch liegen als fertiges Medienpaket vor.)
- Gruppendiskussion über die Begriffe „Respekt“, „Verantwortung“, „Professionalität“ und „Toleranz“ und über die Bedeutung, die diesen Begriffen in der „eigenen“ Schule zukommt
- Diskussion zum Thema „Die Philosophie der Elternarbeit an unserer Schule“

Modul 2: Grundlagen guter Kommunikation - Wie soll gute Elterninformation gestaltet sein? (Vortrags- und Arbeitsphasen)

- Bericht einer Journalistin der Wetzlarer Neuen Zeitung über Informationen, die wirklich gelesen werden
- Präsentation der Ergebnisse einer Eltern- und Lehrerbefragung über die Qualität von Kommunikation und Information an Schulen
- Werte und Normen - eine schulinterne Studie
- Bericht aus der Praxis/Schule

Modul 3: Konflikttraining für Eltern und Lehrer - Theorie und praktische Übungen (vorwiegend Gruppentraining)

- Konfliktlösung im Zweiergespräch
- Konflikte und Emotionen
- Wahrnehmung von Stärken
- Gesprächstechniken

Modul 4: Elternarbeit und Schulentwicklung

- Vorstellung von Instrumenten, mit denen ein „Ist-Zustand“ erfasst werden kann
- langfristig angelegte Entwicklungsschritte - ein Schulbeispiel
- Zusammenarbeit Eltern/Lehrer in 8 Schritten (Zur Einfädelung der Zusammenarbeit in 8 Schritten liegt ein Medienpaket mit dem Titel „Auf dem Wege zu einem besseren Schul- und Klassenklima“ vor)
- Vorstellung eines 7-Punkte-Programms zur Prävention

2. Fortbildungswochenende:

Modul 5: Begrüßung und Rückmeldung

- Erfahrungsaustausch über die Frage: „Hat sich das erste Fortbildungswochenende bereits auf

meine Aktivitäten innerhalb der Schule ausgewirkt?“

- Austausch über die Frage: „Welche Erwartungen haben wir an das zweite Fortbildungswochenende?“
- Interkulturelle Kompetenz in Theorie und Praxis
- Impulsreferat zum Thema „Umgang mit islamischen Traditionen“ mit anschließender Diskussion
- Bericht einer Lehrerin, die an einer „Brennpunktschule“ tätig ist, zum Thema „Einbeziehung der Eltern“ (Dieser Erfahrungsbericht liegt in Form eines Kurzfilms auf einer DVD vor.)

Modul 6: Entwicklung der Schülerpersönlichkeit – Beispiel Hausaufgaben

- Die Schulteams bearbeiteten in Gruppenarbeit die Frage „Welche Regeln können Probleme bei den Hausaufgaben verbessern?“
- Referat einer Studentin über das Thema „Lernschwierigkeiten – Ursachen und Lösungsansätze für Lehrer und Eltern“

Modul 7: Schüler in Elternhaus und Schule im Selbstwertgefühl stärken

- Referat zum Thema; Trainingseinheiten für die Gruppenarbeit

Modul 8: FAST – Families and Schools together – Programm zum Erreichen „schwer erreichbarer Eltern“

- Einführungsreferat
- Praxisbericht: Das Programm FAST in der Praxis einer Grundschule
- Vorführung eines Films über das Programm FAST mit anschließender Diskussion (Eine Beschreibung dieses Programms liegt in Form eines Medienpakets [DVD + Handbuch] vor.)
- „Eine hundertprozentige Elternbeteiligung in einer Hauptschulklasse – wie ist das machbar?“
- „Arbeit mit Eltern von Anfang an“ – Referat einer

Grundschulrektorin über die Elternarbeit zu Beginn des Schulbesuchs

Modul 9: Gruppenarbeit der Schulteams und Abschlussdiskussion/ Evaluation

- Frage: Welche(s) Projekt/Grundgedanken/Werte können wir in unsere Schule tragen? (Verbindliche Formulierung für die Veranstalter)
- Präsentation der Ergebnisse im Plenum
- Abschlussdiskussion über die gesamte Fortbildung; Vereinbarung eines Nachtreffens zwecks Austausch über realisierte Aktivitäten/Projekte

7. Abschließende Ergebnisse

Die Evaluationen der Meetings, Fortbildungsprogramme, Projekte und Medien haben gezeigt, dass es gelungen ist, die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus deutlich zu verbessern. Ferner hat sich gezeigt, dass die oben skizzierten Maßnahmen zur Verbesserung im Gewaltverhalten auch Leistungsverbesserungen nach sich zogen.

1. Das Gesamtprojekt hat deutlich werden lassen, dass Lehrer- und Elternfortbildungen vor allem dann zu einer Verbesserung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus führen, wenn sie mit schulbezogenen Teams durchgeführt werden.
2. Es hat sich bewährt, nicht nur die Fortbildungen selbst, sondern auch deren Wirkungen auf die Schule zu erfassen. Hierzu wurden detaillierte Ergebnisberichte angefertigt.
3. Die durchgeführten Fortbildungen führten zu Entlastungen von Lehrern, Schulleitungen, Elternvertretungen und Eltern sowie zu einer Verbesserung der Qualität von Schule.
4. Die meisten Aktivitäten, die im Rahmen des Projektes stattfanden, zogen Verbesserungen des Schulklimas nach sich.

5. Die Fortbildungen haben dazu beigetragen, den Dialog zwischen Schule und Elternhaus zu verbessern.
6. Es lassen sich weitaus mehr Projektergebnisse aus Schulen in anderen europäischen Ländern übertragen als ursprünglich angenommen wurde.
7. Die Entwicklung von adressatenbezogenen Medienpaketen hat den Transfer der Projektergebnisse auf andere Schulen und Regionen erleichtert.
9. Bereits während der Projektzeit konnten in Deutschland und anderen Ländern Ergebnisse in einem Umfang übertragen werden, der unsere Erwartungen deutlich übertroffen hat.
10. Ein Transferveranstaltung mit dem Hessischen Kultusministerium und dem Landeselternbeirat in Hessen für alle hessischen Schulen hat gute Rückmeldungen erbracht.
11. Eine Anschlussfortbildung für Deutschland/Hessen, die landesweit angeboten wurde, hatte eine gute Resonanz.
12. Die Erfahrung mit neuen Lernmedien – (vgl. Kapitel 8.9) – hat unsere Erwartungen übertroffen. Effektive individualisierte Fortbildung kann sich dieser Erkenntnis nicht mehr verschließen.

8. Materialien

(Alle Materialien/Medienpakete etc., die hier aufgelistet sind, können komplett in einer Projekt tasche für 99,- Euro erworben werden. Der Vorzugspreis, der 50% des tatsächlichen Verkaufspreises entspricht, wurde durch Sponsoren ermöglicht.)

8.1

Fortbildungsbroschüre mit den konkreten Fortbildungsprogrammen aus Deutschland und den

Partnerländern. Diese Broschüre enthält auch das deutsche Fortbildungsprogramm „Respektvoll – ein Programm für zwei Wochenenden“ sowie Übersetzungen dieses Programms in sechs Sprachen. Die Adressaten sind Schulteams, die aus Eltern, Lehrern und Schulleitungen bestehen.

8.2

Multimedia-DVD mit einem Motivationsfilm für Schulen und Eltern. Mit diesem Film sollen Mitstreiter für Programme in Schule und Elternhaus gewonnen werden. Die DVD enthält auch Praxismaterialien zur Fortbildung sowie Projektfilme aus der Praxis.

8.3

Families and Schools together – ein Programm zur Erreichung schwer erreichbarer Eltern. Dieses Medienpaket (Film + Beiheft) berichtet über ein Stärkungsprogramm für Familien.

8.4

Dem Respekt und der Verantwortung auf der Spur – ein Film (Medienpaket und Beiheft) über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus in Dänemark. Der Film ist gut geeignet, eine Diskussion über die Philosophie der Elternarbeit in der Schule einzuleiten.

8.5

Auf dem Wege zu einem besseren Klassen- und Schulklima – ein Medienpaket (Film und Filmbeigleitbuch), das am Beispiel des Klassenklimas zeigt, wie man Eltern und Lehrer in acht Schritten in ein gemeinsames Boot holen kann.

8.6

„Unsere Schule verbessert das Schulklima“ – ein Lehrbrief zur Einarbeitung in die Theorie und Praxis des Schulklimas

8.7

Broschüre „Schulklima“ – eine Sammlung von Praxismaterialien und Projekthinweisen zum Thema Schulklima

8.8

Schottische Broschüre zur gemeinsamen Förderung von Kindern. Das Schottische Kultusministerium hat einen Leitfaden für die gemeinsame Förderung von Schülern durch Eltern und Schüler entwickelt. Die Broschüre, die auch in deutscher Übersetzung vorliegt, enthält ausgezeichnete Tipps zur Lösung der Frage, wo man in der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus sinnvoll ansetzen kann, um die Schüler zu fördern.

8.9

Das Lernportal (Lernspiel) „Erziehungspartnerschaften“ kann in Gruppen (z. B. bei Elternabenden, Lehrerkonferenzen oder Fortbildungen) mit Laptop und Beamer oder auch alleine am PC bearbeitet werden. Das Lernspiel vermittelt in Kurzfilmen, Frage-Antwort-Spielen und Demonstrationen, wie man gemeinsame Lösungen zwischen Schule und Elternhaus durch ein gelenktes Gespräch oder durch eine am so genannten U - Modell orientierte Strategie einleiten kann.

In diesem Lernspiel gibt es, getrennt für Eltern und Lehrer, zwei Trainingsbereiche:

1. Verständigung im Gespräch suchen
2. Mobbingprobleme gemeinsam lösen

8.10

Das Medienpaket „Der Gewalt auf der Spur“ (Film + Filmbegleitheft) - stellt dar, wie Lehrer, Schüler und Eltern in der Schule Verantwortung übernehmen können. Beispiele aus acht Bundesländern enthalten praktische Anleitungen für die eigene Schulpraxis.

Alle Materialien können über das Internet: **www.verantwortung.de** (auf „Shop“ klicken) oder per E-mail (k.schulz@wlb.ssa.hessen.de) bzw. Fax (06471-328275) bestellt werden.

Literatur

BALSER, H. (2002, 6. AUFL.): Konfliktfeld Schule – Systemische Problembewältigung, Neues Denken und Handeln im System als Beitrag zur Entwicklungsförderung und Problembewältigung. Wetzlar: GWAB Verlag.

DEBARBIEUX, ERIC UND BLAYA, CATERINE (2002): Violence in Schools and Public. Paris: Elsevier.

KRUMM, V. (2003): Vereinbaren statt anordnen. www.bundeselternrat.de

LÖSEL, F. (2003): Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Neuwied: Luchterhand Verlag.
 Olweus, D. (1991): Bully – Victim problems among school children. Basic, facts and a school based intervention program. In: Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (Eds): The development and treatment of childhood aggression, p. 411-448, Hillsdale & Erbaum.

RUTTER, M. (1989): Fünfzehntausend Stunden. Weinheim: Beltz-Verlag.

Links:

www.bundeselternrat.de

www.partners-in-education.com

www.verantwortung.de

3. Auf dem Weg zu einer partnerschaftlichen Erziehungs- und Lernkultur

3.1 Johannes Schopp: *ELTERN STÄRKEN* - Dialogische Elternseminare

„Jede lebendige Situation hat wie ein Neugeborenes, trotz ihrer Ähnlichkeit ein neues Gesicht, nie dagewesen, nie wiederkehrend. Sie verlangt eine Äußerung von dir, die nicht schon bereit liegen kann. Sie verlangt Gegenwart, Verantwortung, Dich.“

(Martin Buber)

Eltern werden in unserer Gesellschaft heute als unzulängliche Gruppe angesehen, die beschult und unterwiesen werden muss, weil sie defizitär und nur begrenzt bereit ist, sich für ihre Kinder zu engagieren. Wer Eltern so anschaut, blickt aus einer gewissen Distanz auf sie herab, sieht sich selbst als Wissenden und gewissermaßen auch als „besseren“ Menschen.

Ratsuchende Eltern werden heutzutage durch pädagogisches „Rezeptwissen“ eher verunsichert, ihren eigenen Weg im Erziehungsalltag zu finden. *ELTERN STÄRKEN* beschreibt die Auswirkungen auf Eltern, wenn sie unvoreingenommen und nicht bewertend ernst genommen werden. Dialogisches Verstehen setzt ein radikales Verständnis einer neuen Erziehungs- und Lernkultur zwischen Eltern und ihren Kindern, aber auch zwischen so genannten pädagogischen Experten und Eltern als Experten voraus.

Hier die wichtigsten Aspekte des Konzeptes *ELTERN STÄRKEN*:

ELTERN STÄRKEN beschreibt eine Grundhaltung der Wertschätzung und des radikalen Respekts Eltern gegenüber. Diese lernen wieder, an sich und ihre Kompetenzen zu glauben und strahlen dadurch mehr Sicherheit, Klarheit und Durchsetzungskraft aus. Mütter und Väter, die ihre Kinder

in ihrer Entwicklung zu innerlich starken, lebensfrohen und zuversichtlichen Menschen begleiten wollen, brauchen diese Ausstrahlungskraft und die Überzeugung eigener Wirksamkeit dringend.

ELTERN STÄRKEN sucht den Dialog mit Eltern. Offen und vorbehaltlos, d. h. ohne vordefinierte Erziehungsbotschaften, in diesen Dialog hineinzuweisen, setzt Grundvertrauen in die elterliche Kompetenz, in die Stärken der Eltern voraus. Im Titel dieses Workshops verbinden sich die Grundannahme, dass Eltern die eigenen Stärken bereits in sich tragen, und das Ziel, diese Stärken im Dialog mit einem Begleiter wieder zu finden. Der Dialogbegleiter ermöglicht einen Austausch zwischen den Eltern, in dem diese nachfragen, sich gegenseitig zuhören und einander mitteilen können, wie sie mit ähnlichen Situationen umgehen. „Dialog“ heißt jedoch nicht Beliebigkeit.

Im Dialog verabschieden wir uns von der Vorstellung, dass pädagogische Botschaften nur bedeutend sind, wenn sie aus einem so genannten professionellen Expertenmund stammen.

Dialogbereiter nach dem Konzept *ELTERN STÄRKEN* sehen sich als Teil der Elterngruppe. Dialog findet auf horizontaler Ebene statt. Dialog meint aber nicht, wie im allgemeinen Sprachgebrauch üblich, das bloße Reden miteinander, sondern eine ganz bestimmte – grundsätzliche und radikale – Grundhaltung anderen Menschen gegenüber.

Dialog schafft einen sicheren Raum, einen (vor)urteilsfreien Raum, einen bewertungsfreien Raum, einen Raum zum Experimentieren, einen Raum für das echte Leben, in dem das „Sein“

wichtiger ist als der „Schein“. Dialog schafft einen Raum für einen ehrlichen Austausch über Gelingen und Scheitern in der Erziehung. Es geht nicht um das Messen an Idealen und pädagogischen Leitbildern, sondern darum, dass Mütter und Väter ihr Wissen und ihre Erfahrung wieder finden und wieder schätzen lernen, dass sie wieder Vertrauen in ihre eigene Intuition bekommen.

Radikaler Respekt für Verschiedenheit bedeutet, dass wir unsere Ansichten über generell „Richtiges“ und generell „Falsches“ aufgeben müssen.

Der Dialog ist besonders niederschwellig, weil wir die Eltern nicht beschämen. Wir nehmen sie mit ihrem ganzen Wesen an, achten ihre Einzigartigkeit und Würde, achten ihr Wissen und ihre Kompetenz, achten ihre Leistungen in der alltäglichen Erziehungsarbeit. Wir führen mit ihnen einen „gleichwürdigen“ (J. Juul, 2004) Dialog; wir sind als Dialogbegleiter nicht besser als die Eltern. Dialogbegleiter verstehen sich nicht als Trainer. Sie tauschen den Lehrstuhl mit dem Lernstuhl.

Dadurch werden Eltern ermutigt, ihre Haltung sich selbst und ihren Kindern gegenüber zu reflektieren, ihre Kinder einmal durch die goldene Brille anzuschauen, nicht immer nur das Fehlerhafte übergroß zu betonen und eigene Verhaltensweisen und eingefleischte Reaktionsmuster unter die Lupe zu nehmen. Vor allem aber hilft der Dialog, in der Gruppe die tragende Kraft zu spüren, was es heißt, zu hören und gehört zu werden. Wer darauf vertrauen kann, dass er ohne Bewertung gehört wird, kann aufblühen.

Den Glauben an sich selbst kann man nicht dadurch erlernen, dass ein Seminarleiter sagt: „Sie sollten mal wieder an sich glauben!“ Oder durch Ratschläge wie den folgenden, den die so genannte „Super Nanny“ einmal einer sichtlich total verzweiferten Mutter erteilte: „Lachen sie mal wieder, ihre Mundwinkel hängen so tief.“ Den Glauben an unsere innere Kraft müssen wir spüren.

Aber auch dann kann unsere Suche nach Zuversicht ein längerer Prozess werden. „Ratzfatz“ ändert sich ohnehin kaum etwas.

Lernfortschritte werden selbst bewertet

Da im Dialog jeder des anderen „Lehrer“ ist und es nicht um das Erreichen allgemein gültiger Lernschritte geht, fällt die Bewertung des individuellen Wissens- und Lernzuwachses den Eltern selbst zu. So genannte Lernfortschritts-Kontrollen durch eine pädagogische Fachkraft widersprechen der Vorstellung von eigenverantwortlichem Lernen und der Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit.

Selbst-Erfahrenes und Selbst-Gelerntes stärkt Eltern und ihre Familien langfristig und nachhaltiger, als dies mit referiertem und antrainiertem Wissen der Fall ist.

Eltern gehen in einen Selbstreflexionsprozess, um sich besser kennen zu lernen, um sich besser spüren zu lernen, um Klarheit über sich und ihre Motive zu bekommen. Eltern, die klar und sicher sind, können ihren Kindern das geben, was diese brauchen, um selbst sicherer ins oder durchs Leben zu gehen. Dialog ist eine Schule für das Leben ohne Tipps und Rezepte. Wer sollte diese Tipps und Rezepte auch geben in einer Schule ohne Lehrer?

ELTERN STÄRKEN beschreibt einen Leitfaden für Multiplikatoren in der Elternbildung, nach dem seit einigen Jahren ein Team von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Jugendamtes Dortmund arbeitet. Das Dialogische Konzept ist einerseits ein eigenständiges und in sich schlüssiges Konzept, andererseits ergänzt es darüber hinaus alle Elternbildungskonzepte, nicht nur diejenigen, die auf dem humanistischen Menschenbild basieren. Das Dialogkonzept soll von allen, die den Dialog zukünftig ausprobieren, mit eigenem Leben gefüllt werden. Es versteht sich als Vorschlag, nicht als Gebrauchsanweisung.

Literatur (Auswahl):

- ANTONOVSKY, A. (1997):** Salutogenese, Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Dt. erw. Ausgabe, Hrsg. v. Alexa Franke, Tübingen
- BOHM, D. (1996):** Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussion, Stuttgart
- BUBER, M. (1997):** Das dialogische Prinzip, Gerlingen
- FUHR, R./GREMMER-FUHR, M. (1991):** Dialogische Beratung. Person- Beziehung- Ganzheit, Köln
- HARTKEMEYER, M. & J.F./DHORITY, F. (1998):** Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs, Stuttgart
- LECHLER, W. H. (1994):** So kann's mit mir nicht weitergehen. Neubeginn durch spirituelle Erfahrung in der Therapie, Stuttgart
- LECHLER, W. H. (1997):** Gesund ist, wer noch krank werden kann, Bad Herrenalb
- PALMOWSKI, W. (1995/96):** Der Anstoß des

Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext, Dortmund

REIFARTH, W. (1989): Grenzüberschreitungen. Zur Praxis und Theorie selbsterfahrungsbezogener Lernprozesse, Frankfurt/M.

SCHOPP, J. (2005): Eltern Stärken – Dialogische Elternseminare – Ein Leitfaden für die Praxis, Opladen

SCHOPP, J. WEHNER J. (2005): Eltern Stärken – Dialogische Elternseminare, in: TSCHÖPE-SCHEFFLER, S. (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht, Opladen

TSCHÖPE-SCHEFFLER, S. (2003): Elternkurse auf dem Prüfstand – Wie Erziehung wieder Freude macht, Opladen

TSCHÖPE-SCHEFFLER, S. (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht, Opladen

TSCHÖPE-SCHEFFLER, S. (2005): Perfekte Eltern und funktionierende Kinder? – Vom Mythos der „richtigen“ Erziehung, Opladen

3.2 Brigitte Harder: PEP – Projekt Erziehung professionalisieren

Ausgangslage und Problemstellung

Die vhs Rheingau-Taunus e.V. hat mit Unterstützung des Hessischen Kultusministeriums und Mitteln zur Förderung der Innovation in der Weiterbildung ein Konzept für die Qualifizierung von Eltern in ihrer Erziehungsarbeit entwickelt, erprobt und wissenschaftlich evaluiert. Im Rahmen der Weiterführung wurde in Kooperation mit dem hvv – Institut ein Kommunikationskonzept erarbeitet.

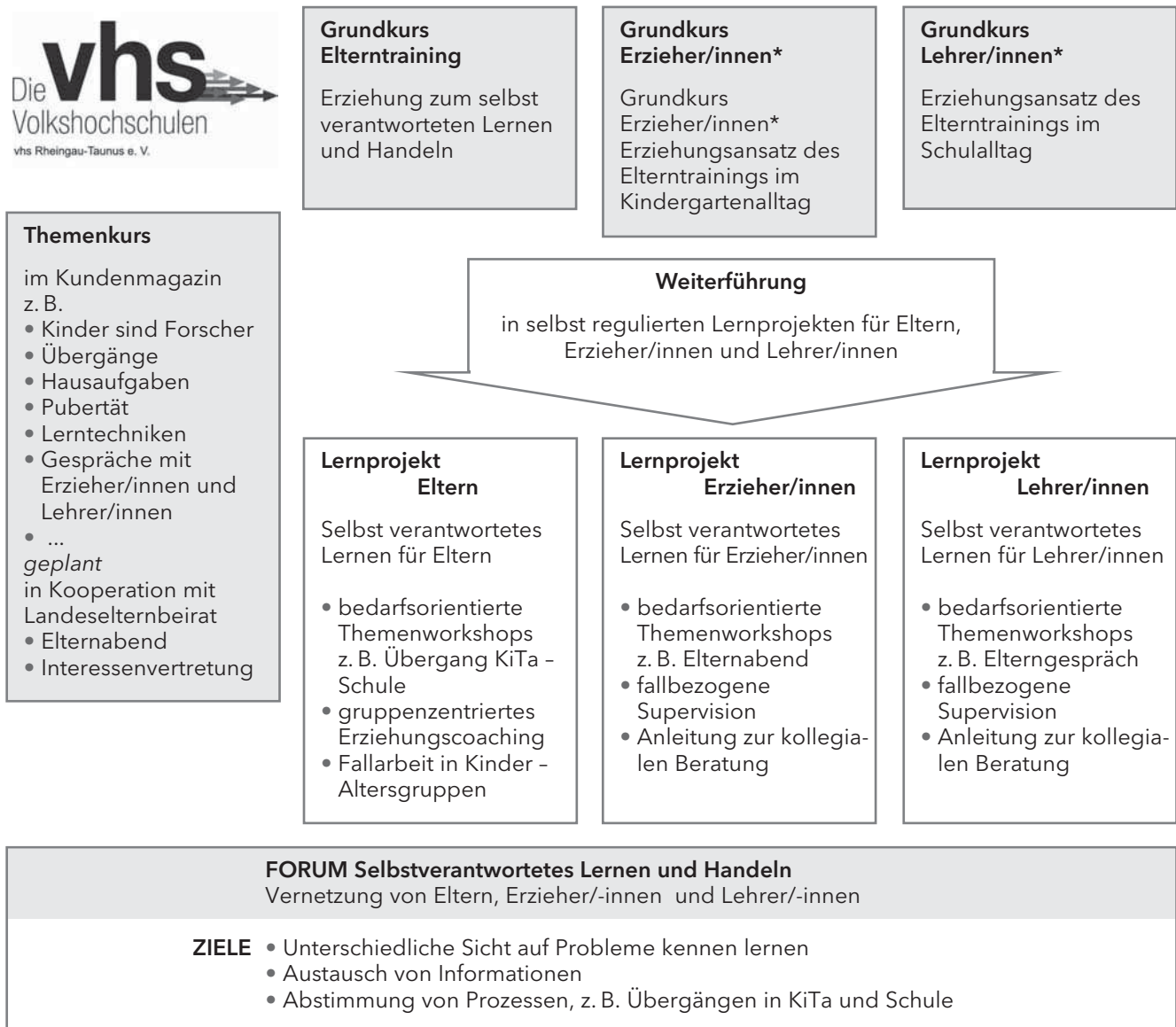
Mit dem Ziel, ein gleich lautendes Erziehungssignal für Kinder wirksam werden zu lassen, wurden Grundkurse für Erzieher/innen und Lehrer/innen entwickelt, die sich ebenfalls mit der Erziehung zum selbst verantworteten Lernen und Handeln auseinander setzen.

Der neue Ansatz muss in der alltäglichen Erziehungspraxis erprobt werden. Nach der Durchführung der ersten Elterntrainings ergab sich ein

weiterführender Reflexions- und Lernbedarf. Die Bedarfe und mögliche Strukturen für weiterführende Lernangebote wurden in den Gruppen unterschiedlich definiert. Auf der Basis dieser Erfahrungen und nach umfangreichem Austausch mit den neuen Zielgruppen Erzieher/innen und Lehrer/innen führt die Volkshochschule weiterführende Lernangebote als selbst verantwortete Lernprojekte durch. Im Sinne dieses pädagogischen Ansatzes soll den Lernenden ein Raum zur inhaltlichen und strukturellen Selbstbestimmung der Lernprojekte geöffnet werden, der ihnen über das eigene Handeln Erfahrungen mit der neuen Lernkultur ermöglichen soll. Die individuelle Reflexionsfähigkeit und Selbstbestimmungskompetenz wird gestärkt und kann so auf das eigene pädagogische Handeln wirken.

In dem „FORUM Erziehung“ wurden bildungsbezugsübergreifende Netzwerkstrukturen zur Kooperation und Abstimmung implementiert, die

Lernangebotsstruktur für Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen



* Pilotkurse laufen bereits

nach Projektende Raum für Entwicklung und Innovation sichern.

Ergebnisse und Wirkungen

Die von der vhs Rheingau-Taunus e.V. entwickelten Grundkurse für Erzieher/innen und Lehrer/innen „Erziehung zum selbstverantworteten Lernen und Handeln“ werden durchgeführt, erprobt und überarbeitet.

Aus den Lerngruppen werden weiterführende Lernprojekte entwickelt, die die individuellen Lernbedarfe der Teilnehmenden in selbst bestimmten Strukturen umsetzen.

Die neue Lernkultur wird als Organisationsmodell mit Evaluationskonzept dokumentiert und dem hvv - Institut (Hessischer Volkshochschulverband) zur Verfügung gestellt.

Die für die Wissensgesellschaft so elementare Kompetenz der Reflexionsfähigkeit und Selbstregulation wird nachhaltig gestärkt. Es wird Wis-

sen und Handlungskompetenz für Erziehende und Erzogene erweitert und eine Basis für tatsächliche Veränderungen geschaffen. Längerfristig zielt dieser Entwicklungsanstoß auf eine Steigerung der Lernkompetenz in den Erziehungszusammenhängen, auf die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit und auf die Förderung des Lebensbegleitenden Lernens.

Qualitätssicherung

Das Elterntraining wurde wissenschaftlich evaluiert. In dem entsprechenden Bericht, der von Dr. Rüdiger Preißer verfasst wurde, heißt es: „...Lernen wird im Elterntrainingskurs der Volkshochschule Rheingau-Taunus nicht auf schulisches Lernen begrenzt, sondern in einer allgemeineren Perspektive als situationsadäquate Kompetenz zur Problemlösung gesehen, wobei sich die Probleme auf dingliche wie auf Interaktionsprobleme beziehen können. Damit wird an

das erst in jüngster Zeit im deutschen Sprachraum stärker in die Diskussion aufgenommene Kompetenzkonzept des Lernens angeknüpft, das außer den kognitiven die affektiv-motivationalen und volitionalen Dimensionen des Lernens betont und zwischen kompetentem Handeln und Lernen keinen prinzipiellen Unterschied macht. Eine solche Integration des aktuellen Standes der Wissenschaft über Kompetenzerwerb ist bemerkenswert und kann nur begrüßt werden, zumal es in dieser Hinsicht erhebliche Defizite in Bildungsinstitutionen gibt und ein Aufklärungsbedarf nicht nur in Bezug auf die Heranwachsenden, sondern auch bei den Erwachsenen besteht. Diese Ausrichtung des Elterntrainingskurses ist zudem in keinem der vorliegenden Elterntrainings zu finden...“.

Das Projekt arbeitet als Kooperationsprojekt der Lernenden Netzwerk Region Rheingau-Taunus, die eine laufende formative Evaluation der Teilprojekte wissenschaftlich begleitet umsetzt.

3.3 Werner Röhrig: Auf der Suche nach einem weiteren „didaktischen Ort“ für Erziehung. Der Schulversuch „Trainingsraumprogramm“

In den zwei hessischen Schulen Westerwaldschule Waldernbach und August-Bebel-Schule Wetzlar wird seit Beginn des Schuljahres 05/06 der Schulversuch „Trainingsraumprogramm“ durchgeführt.

Die Ausgangssituation

Im Hessischen Schulgesetz werden zahlreiche Erziehungsziele genannt, die durch Schule und Unterricht erreicht werden sollen. Ferner werden in den Lehrplänen für die verschiedenen Bildungsgänge fachliche und methodische Lernziele formuliert. Die Realisierung dieser Ziele setzt voraus, dass die Schülerinnen und Schüler eine bestimmte soziale, ethische und emotionale Entwicklung durchlaufen. In den genannten Textquellen werden die einzelnen Schritte dieser Entwicklung allerdings nicht konkretisiert. (Dabei muss eingeräumt werden, dass eine solche Konkretisierung in

einem Gesetzestext nicht erfolgen kann.) Schulleben und Unterricht als didaktische Orte der Vermittlung von sozialen Kompetenzen werden zwar benannt und reflektiert, eine für alle am Schulleben Beteiligten nachvollziehbare Struktur und eine Praxis, auf die bei der Vermittlung dieser Kompetenzen zurückgegriffen werden könnte, werden jedoch nicht thematisiert. Mit anderen Worten: Es wird mehr geredet als konkret gehandelt!

Erfolgreiches Lernen und die Sicherung und Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität sind jedoch zunehmend durch Unterrichtsstörungen gefährdet. Es sind stets die gleichen Muster, die

zu Unterrichtsstörungen führen. Der Unterrichtsablauf wird mit Störmanövern torpediert und die Lehrkräfte reagieren mit Ermahnungen und Klärungsversuchen. Dies hat zeitliche Verzögerungen im Lernprozess zur Folge. Häufig werden Unterrichtsstörungen auch von Schülerinnen und Schülern, die sich an diesen Störmanövern nicht unmittelbar beteiligen, als „willkommener Anlass“ genutzt, von den Zielen und Inhalten des Unterrichts abzulenken. Die Störung wird dann auch für die lernwillige Mehrheit einer Klasse zu einer willkommenen Unterbrechung des Unterrichts. Dadurch geht mit der Zeit der Respekt, den die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkraft einander entgegenbringen, verloren. Verordnungen sind wenig geeignet, in diesen Fällen Abhilfe zu schaffen.

Erzieherische Maßnahmen, die auf Verordnungen bzw. auf Ordnungsmaßnahmen basieren, greifen – wenn überhaupt – erst dann, wenn sich bereits eine negative Grundhaltung verfestigt hat. Eigentlich gibt es für diese Fälle keine präventiven Maßnahmen, die mit Sicherheit wirken.

Im Gegenteil: Die Ermahnungen und erzieherischen Maßnahmen der Lehrkräfte haben oft Gegenreaktionen der Schülerinnen und Schüler zur Folge. Klassische Reaktionsweisen sind etwa: beleidigt sein, Trotzverhalten, Wut/Ärger, aggressives Verhalten oder auch eine allmähliche Abstumpfung gegenüber Strafen.

In Brennpunktschulen in den USA wurde auf der Grundlage des von E. Ford entwickelten Ford-Programms ein spezielles Konzept entwickelt, das ein ungestörtes Lehren und Lernen sichern soll. Der Erziehungswissenschaftler Stefan Balke hat dieses Konzept auf die Bedürfnisse einer Bielefelder Schule übertragen und inzwischen einen Schulversuch erfolgreich abgeschlossen (vgl. zur Übernahme des Konzepts des Ford-Programms und zum Bielefelder Trainingsprogramm auch Balke, 1999).

In den Bundesländern Baden-Württemberg, NRW und Bayern gibt es ebenfalls Schulen, in denen dieses Konzept erprobt wird.

Die wesentlichen Elemente des Ford-Programms

Im Rahmen dieses Konzepts kommt der Schlüsselqualifikation „Verantwortungsübernahme“ zentrale Bedeutung zu. Über die Entwicklung dieser Qualifikation sollen die grundlegenden Voraussetzungen für einen störungsfreien Unterricht und für erfolgreiches Lernen geschaffen werden. Zu diesen Voraussetzungen zählt vor allem die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit des Schülers bzw. der Schülerin. Die Jugendlichen sollen dazu befähigt werden,

- frühzeitig Verantwortung für ihr eigenes Leben zu übernehmen,
- einschätzen zu können, welche Folgen ihr Handeln für sie selbst und für andere hat,
- für sich selbst zu entscheiden und die entsprechenden Konsequenzen zu tragen.

Das Konzept ist bewusst elementar gestaltet. Seine Bausteine basieren auf den folgenden Prinzipien:

Es gelten prinzipiell drei Grundregeln für das soziale Verhalten in Schule und Unterricht. Diese Grundregeln sollen sicherstellen, dass alle, die am Unterricht teilnehmen, einander respektieren. Diese Regeln werden in den Klassen vereinbart. Grundsätzlich gilt:

- Jede Lehrkraft hat das Recht, ungestört zu unterrichten.
- Jeder Schüler bzw. jede Schülerin hat das Recht, ungestört zu lernen.
- Jeder muss die Rechte der anderen respektieren.

Die Umsetzung des Konzepts beinhaltet

- die Einrichtung eines betreuten Trainingsraums zur Erziehung und Entwicklung sozialen Verhaltens; (Schülerinnen und Schüler, die für eine befristete Zeit aus dem Unterricht verwiesen

werden, müssen diesen Trainingsraum aufsuchen und dort ihr Verhalten reflektieren.)

- verbindliche Regeln für die gesamte Schule (Erziehungsverträge);
- einen regelhaften Ablauf, der eine klare Orientierung ermöglicht;
- einen Laufzettel mit folgenden Fragen: „Was ist passiert?“, „Welche Regel habe ich verletzt?“, „Wie kann ich mein Verhalten positiv verändern?“;
- erzieherische Beratung durch die Lehrkräfte, teilweise auch gemeinsam im Gespräch mit den Eltern.

Die Philosophie dieses Konzepts besteht im Wesentlichen darin, dass Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht stören, sich das Recht auf Unterricht neu verdienen müssen!

Die Umsetzung des Konzepts erfolgt stufenweise von Jahrgang zu Jahrgang. Alle Schülerinnen und Schüler, die Eltern und die Schulgemeinde werden über das Konzept informiert. Die Zustimmung der Gesamtkonferenz, der Schulkonferenz und des Elternbeirats werden eingeholt. Alle Eltern werden – durch das Unterschreiben eines Erziehungsvertrages – dazu verpflichtet, an der Umsetzung dieses Konzepts mitzuwirken.

Die Ziele des Schulversuchs

Mit dem Konzept „Trainingsraumprogramm“ soll Folgendes erreicht werden:

- Sicherung eines zielgerichteten und ungestörten Unterrichts (Erhalt des „roten Fadens“);
- Gewinnung eines zusätzlichen Ortes für Erziehung;
- Verlagerung von Konflikten und Störungen aus dem Unterricht in einen außerunterrichtlichen Ort in der Schule, an dem die Konflikte zeitnah aufgearbeitet werden können;
- Akzentuierung des gemeinsamen Erziehungsauftrags von Schule und Elternhaus;
- Reduzierung von Überbelastungen der Lehrkräfte;
- Erweiterung der Erziehungskompetenzen der Lehrkräfte;
- Ergänzung der pädagogischen Maßnahmen/ Ordnungsmaßnahmen.

Das Trainingsraumprogramm ist jedoch kein Ersatz für einen „guten“ Unterricht und/oder sonderpädagogische Förderung (d. h. „Erziehungshilfe“) für besonders verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler.

Begleitende Maßnahmen

Daher verpflichten sich die Schulen, die dieses Programm umsetzen, zur Durchführung der folgenden begleitenden Maßnahmen:

- Beschlussfassung der Antragstellung auf Durchführung eines Schulversuchs durch die Gesamtkonferenz, den Elternbeirat, den Schülerrat und die Schulkonferenz;
- Abschluss von Erziehungsverträgen mit den Eltern und den Schülerinnen und Schülern;
- Teilnahme des Kollegiums an einem Seminar zum Thema „Umgang mit Unterrichtsstörungen“;
- Einbeziehung des Konzepts „Erwachsen werden!“ (Lions Quest-Programm) oder eines vergleichbaren Programms in die Arbeitspläne der Schule und Umsetzung dieses Programms im Unterricht;
- Bereitschaft zur Einführung eines „Schulbegleiters“: „Der rote Faden durch meine Schulzeit!“ (Eine Art Portfolio für die Hauptfachgebiete mit ausgewählten gelösten Aufgabenbeispielen aus jeder Jahrgangsstufe);
- Aufnahme des Trainings der Methodenkompetenz in die schulischen Arbeitspläne;
- Arbeitsprozessbezogene Beratung und Evaluation parallel zum Schulversuch.

Ablauf und Evaluation

1. Der Schulversuch wird insgesamt auf eine Laufzeit von drei Jahren angelegt. Vor Beginn der Maßnahme wird auf der Grundlage der folgenden Daten eine Leistungsbilanz der Schule erstellt:

- Anzahl der Klassenwiederholungen,
 - Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Abschluss verlassen,
 - Leistungsergebnisse von Vergleichsarbeiten in den Klassen 6 und 8,
 - Leistungsergebnisse von Abschlussarbeiten in den Bildungsgängen Haupt- und Realschule,
 - Schulversäumnisse der Schülerinnen und Schüler (unentschuldigtes Fehlen),
 - Krankheitstage der Lehrkräfte.
2. Die Einführung des Trainingsraumprogramms für die Jahrgänge 5 bis 10 erfolgt stufenweise, z. B. pro Monat für die Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe.
 3. Die Verweildauer im Trainingsraum wird für einzelne Schülerinnen und Schüler wöchentlich ausgewertet und am Ende eines Monats aufaddiert. Bei der Auswertung der Besuche im Trainingsraum werden neben der Häufigkeit auch das jeweilige Fach, die jeweilige Lehrkraft sowie die Schulklasse berücksichtigt. Auf dieser Grundlage werden dann weitere Maßnahmen getroffen.

4. Am Ende eines Schuljahres wird die Entwicklung der Besucherzahlen im Trainingsraum ausgewertet. Ferner werden die oben genannten Daten erneut erhoben und miteinander verglichen.

Literatur:

BALKE, S.: Spielregeln im Klassenzimmer. Bielefeld 1999.

BALKE, S./HOGENKAMP, A.: Drei Regeln reichen aus – Soziales Verhalten kann trainiert werden, in: Friedrich Jahresheft 2000: Üben und Wiederholen. Sinn schaffen – Können entwickeln. Hrsg. v. Richard Meier, Ute Rampillon, Uwe Sandfuchs, Lutz Stäudel. Friedrich Verlag, Im Brande 17, 30926 Seelze.

FORD, EDWARD E.: Discipline for Home and School. Scottsdale, AZ 1994.

LERNCHANCEN. HEFT 4/1999, THEMA: Disziplin entwickeln. Seelze 1998.

POWERS, WILLIAM T.: Behaviour: The Control of Perception. Chicago 1973.

POWERS, WILLIAM T.: Making Sense of Behaviour. New Canaan, CT 1997.

3.4 Volker Krumm: Hilfreich und doch vernachlässigt: Verhaltensverträge. Wie Erzieher mit schwierigen Kindern erfolgreicher umgehen können

1. Strafe als Erziehungsmittel

Wenn Kinder daheim und in der Schule das tun, was ihre Eltern und Lehrer von ihnen fordern, dann ist Erziehen leicht. Erziehen ist dann auch befriedigend, denn in diesen Fällen erhalten die Eltern und Lehrkräfte das, was sie sich wünschen. Wollen Kinder jedoch etwas anderes als ihre Erzieher, wird Erziehen frustrierend. Viele Erzieher sind davon überzeugt, dass sie in Auseinandersetzungen mit Kindern grundsätzlich die reiferen Argumente haben. Sie versuchen daher häufig, mit aller Macht ihren Willen durchzusetzen. Der Konflikt entwickelt

sich dann oft zu einem Machtkampf, der mit anhaltendem Widerstand des Kindes immer heftiger wird. Meistens endet der Streit damit, dass die Eltern oder Lehrer ihren „Willen auch gegen Widerstreben (des Kindes)“, also mit pädagogisch nicht zu rechtfertigender Gewalt durchsetzen.¹

Dass Erzieher ihren Willen mithilfe von Schimpfen, Brüllen, Beschämen, Bloßstellen, Entzug von Privilegien und Strafen durchsetzen, ist in der Schule ebenso verbreitet wie in der Familie.² Hier wie dort wird nach dem Prinzip verfahren: „Wenn du tust, was ich nicht will, werde ich tun, was du nicht willst“.

Dieser traditionelle Umgang mit „schwierigen“ Kindern ist nicht nur erfolglos, er hat auch negative Folgen: „Eine Maßnahme, die Herabsetzung, Demütigung und Schmerz beinhaltet, kann gestörten Frieden nicht wiederherstellen. Sie stiftet selbst Unfrieden und löst Aggressionen aus.“ Strafen, die solche negativen Wirkungen hervorbringen, „bedeuten Krieg zwischen dem Erwachsenen und dem Kinde“. „Es werden Gräben aufgerissen, die sich kaum wieder zuschütten lassen. Gewalt als Erziehungsmittel löst das Erziehungsverhältnis auf. Aus dem Erzieher wird der Vorgesetzte und Strafverfolger. Aus dem Zögling wird der Befehlsempfänger und Delinquent.“ (Korte 1982, S.125 f.). Mit diesen Worten beschrieb ein Schulleiter die Folgen der „Tadelflut“, die seiner Untersuchung zufolge in Schulen herrscht. Das Gleiche gilt allerdings auch, wenn Eltern Gewalt gegen ihre Kinder ausüben. Eltern und Lehrer brauchen Macht, um ihren – häufig sehr schwierigen – erzieherischen Aufgaben gerecht werden zu können. Machtmissbrauch ist jedoch in pädagogischer Hinsicht schon deshalb völlig inakzeptabel, weil er grundsätzlich negative Folgen zeitigt.

2. Die Alternative: Die Kinder „beim Gutsein erwischen“

Die Alternative besteht in der Umkehrung des traditionellen (Straf-)Prinzips. Anstatt nach dem Grundsatz „Wenn du tust, was ich nicht will, werde ich tun, was du nicht willst“ zu verfahren, sollte man sich des Prinzips: „Wenn du tust, was ich will, werde ich tun, was du willst“ bedienen. Auf diese Weise können Konflikte mithilfe von Aus- und Absprachen friedlich gelöst werden. Am besten gelingt dies auf der Grundlage von Verhaltensverträgen. Unter Verhaltensverträgen versteht man freiwillige Selbstverpflichtungen, die verschiedene Personen miteinander eingehen. Wir Erwachsenen schätzen dieses Prinzip: Fast alle unsere täglichen friedlichen Interaktionen sind von ihm geleitet.³

An Lehrkräfte⁴ gerichtet schreibt Nolting: „Wenn Lehrer/innen über verhaltensauffällige, ‚schwierige‘ Kinder berichten, fügen sie meist hinzu, sie hätten ‚schon alles versucht‘, um damit fertig zu werden: Ermahnungen, Strafarbeiten, Vor-die-Tür-Stellen, Umsetzen, Brief an die Eltern usw. Dann frage ich gerne zurück: ‚Haben Sie es denn schon mit der schärfsten Waffe probiert – mit Anreizen für gutes Verhalten?‘ Gewöhnlich stellt sich heraus: nein, das wurde noch nicht probiert. Aber es ist nun mal so: Positives Verhalten muss sich lohnen!“ (Nolting 2002, S. 86 f).

Es ist verständlich, dass viele Lehrer diese „schärfste Waffe“ im Umgang mit schwierigen Schülern selten einsetzen. Im Gegensatz zu den braven und guten Schülern geben ihnen störrische und/oder schlechte Schüler wenig Anlass zu anerkennenden Reaktionen. Allerdings verbietet es sich einem Pädagogen, auf erwünschtes Verhalten zu warten. Ein Pädagoge muss vielmehr für Bedingungen sorgen, die störrische oder schlechte Schüler zu erwünschtem Verhalten motivieren.

Folgender Abstract der Studie von Madsen et al. lässt deutlich werden, worauf es ankommt: „Um die Wirkung von (1) Vorschriften, (2) Ignorieren unangebrachten Verhaltens und (3) Zustimmung für angebrachtes Verhalten auf das Schülerverhalten zu bestimmen, wurde das Verhalten von zwei Grundschullehrerinnen systematisch variiert. [...] Nach Aufzeichnung der Basisdaten wurden die Bedingungen ‚Vorschriften‘, ‚Ignorieren‘ und ‚Zustimmung‘ nacheinander eingeführt [...]. Die Ergebnisse waren u. a.: (1) Vorschriften allein üben nur einen geringen Einfluss auf das Verhalten der Klasse aus, (2) Ignorieren von unangebrachtem Verhalten und (3) Zustimmung für angebrachtes Verhalten waren (kombiniert) außerordentlich wirksam, besseres Betragen im Klassenzimmer zu erreichen. (3) Zustimmung für angebrachtes Verhalten (also Verstärkung, V. K.) ist wahrscheinlich der Schlüssel effektiver Klassenführung“ (Madsen et al. 1968 aus: Rost 1975).

Als die Lehrerinnen dazu übergangen, auf der Basis von klaren Vorschriften (Regeln, Aufgaben) zu arbeiten, und die Klasse im Bedarfsfall immer wieder freundlich an diese Vorschriften erinnerten, konnten die Kinder klar erkennen, was ihre Lehrerinnen von ihnen erwarteten. Entscheidend war jedoch, dass die Schüler entdeckten, dass es sich „lohnt“, die Anforderungen der Lehrerinnen zu erfüllen. Entscheidend war also die extrinsische Verstärkung. Diese ist unumgänglich, solange Schüler nicht intrinsisch motiviert lernen, d. h. solange sie nicht gelernt haben, etwas gerne zu tun.

Verstärkungen können auf unterschiedliche Weise erfolgen.⁵ Allerdings ist die Chance, dass die richtigen Verstärker gefunden, richtig eingesetzt und auch wieder erfolgreich abgesetzt werden, bei schriftlich fixierten Verhaltensverträgen besonders groß.

Verschiedene Fallberichte lassen deutlich werden, wie Unterrichtsprobleme mithilfe von Verträgen zwischen einer Lehrkraft und einem Schüler bzw. einer Klasse gelöst werden konnten. In diesen Berichten, die in den jeweils angegebenen Texten bzw. im Internet nachgelesen werden können⁶, stehen folgende Inhalte und Probleme im Vordergrund:

1. Mangelnde Beteiligung, Unruhe, Zwischenrufe (7. Klasse)
2. Fehlende Hausaufgaben (8. Klasse)
3. Ein Lehrer verpflichtet sich seiner Klasse gegenüber, seinen Unterricht künftig abwechslungsreicher zu gestalten (7. Klasse)
4. Selbstkontrolle in puncto „Pünktlichkeit im Unterricht“ (8. Klasse)
5. Verhaltensvertrag mit einer häufig sehr unruhigen und undisziplinierten 8. Gymnasialklasse
6. Anfertigen von Hausaufgaben (Grundschule, 4. Klasse)
7. Denis soll lernen, besser aufzupassen (Grundschule, 2. Klasse)
8. Verhaltensvertrag mit einem Achtjährigen, der regelmäßig seine Mitschüler verprügelt

3. Inhalt und Umsetzung von Verhaltensverträgen⁷

Welche Leistungen können vereinbart werden?⁸

In einem Verhaltensvertrag einigen sich Lehrer und Schüler darauf, sich anders – d. h. hier: erwünschter – zu verhalten als bisher: Die Schüler versprechen ihrem Lehrer, die von ihm erwünschten Leistungen zu erbringen.⁹ Im Gegenzug verspricht der Lehrer seinen Schülern, dass er bestimmte Wünsche erfüllen wird. In Fall 3. hat ein Lehrer seiner 7. Klasse zugesagt, „den Unterricht abwechslungsreicher und interessanter (zu) gestalten“ (a.a.O., S. 17). In Fall 4. wirkten die vereinbarte „Selbstzielsetzung und Selbstkontrolle der Schüler“ und der Verzicht des Lehrers auf „vorwurfsvolle Lehrerreaktionen auf zu spät kommende Schüler“ (a.a.O., S. 20 f.) verstärkend. In Fall 5. wurden die Schüler mit einer Klassenfahrt belohnt. In Fall 8. verstärkte eine Lehrerin das von ihr gewünschte Verhalten eines Achtjährigen, indem sie ihm u. a. erlaubte, den schuleigenen Hasen zu füttern. Im Gegenzug sicherte der Junge zu, dass er seine Mitschüler nicht mehr verprügeln werde.

Wann und wie sollen Schüler für ihre Leistungen verstärkt werden?

Jeder Unterricht und jeder Lehrprozess in der Familie ist durch das „Prinzip der sukzessiven Verhaltensformung“ gekennzeichnet. Diesem Prinzip entsprechend sollte man zu Beginn der Laufzeit eines Verhaltensvertrags für kleine Schritte sorgen und oft verstärken. Später sollte in größeren Schritten vorgegangen und seltener verstärkt werden. Zu Beginn des Vertrages sollte jedes Mal, wenn das erwünschte Verhalten an den Tag gelegt wird, verstärkt werden. Wenn das erwünschte Verhalten zunehmend verinnerlicht wird, setzt man den Verstärker in immer größeren Abständen ein. Dieses allmähliche Absetzen oder

„Ausblenden“ des Verstärkers zielt darauf ab, zu überprüfen, inwieweit das Kind oder der Jugendliche durch das „Vertragsspiel“ schon eine intrinsische Motivation erworben hat. Das Lernziel ist dann erreicht, wenn der Schüler „stolz darauf ist“, dass er keinen Verstärker mehr braucht.

Die erfolgreich zurückgelegten Schritte werden mit so genannten „Token“ (Punkten, Wertmarken) verstärkt. Wenn das Ziel erreicht ist, werden die vereinbarten „Verstärker“ fällig.

Was bestimmte Schüler verstärkt, können Lehrkräfte in persönlichen Gesprächen mit den betreffenden Kindern bzw. mit deren Eltern herausfinden. Außerdem lässt sich durch gezieltes Beobachten leicht feststellen, was einzelne Schüler gerne tun.¹⁰

Wie kann die Vertragserfüllung registriert und evaluiert werden?

Ob ein Vertrag vollständig erfüllt wurde, lässt sich am besten mithilfe einer Strichliste evaluieren. Auf dieser Strichliste wird zunächst registriert, wie sich der Schüler vor dem Einsatz des Vertrags verhält. Anschließend wird festgehalten, welches Verhalten das Kind nach dem Abschluss des Vertrags an den Tag legt. Der Vergleich zwischen dem vorherigen und dem aktuellen Verhalten lässt schnell deutlich werden, in welchem Umfang der Vertrag erfüllt wurde.

Ferner wirkt es erfahrungsgemäß motivierend, wenn die Erfolgsentwicklung auf einem Plakat im Klassenzimmer oder im heimischen Kinderzimmer festgehalten wird.

Laufzeit und Revidierbarkeit des Vertrags

Der Vertrag sollte eine beschränkte Laufzeit haben und von allen Vertragspartnern unterzeichnet werden. Auf diese Weise wird ihm besonderes Gewicht verliehen. Ferner sollte festgehalten werden, dass der Vertrag gegebenenfalls verlängert oder auch revidiert werden kann. Eine Verlängerung empfiehlt sich, wenn ein

Verhaltensvertrag kurz vor dem Erreichen des erwünschten Zieles (meist einer bestimmten Punktzahl) ausläuft. Die Revision eines Vertrages kann z. B. notwendig werden, wenn sich nach der Unterzeichnung herausstellt, dass die Vertragsbedingungen zu viel Raum für unterschiedliche Interpretationen bieten und daher kontroverse Diskussionen nach sich ziehen. Ferner könnten sich die vereinbarten Verstärker als zu schwach erweisen, so dass das „Vertragsspiel“ für die Schüler reizlos wird. Auch in diesem Falle sollten Lehrer und Schüler bzw. Eltern und Kinder ihren Vertrag revidieren.

Wenn von vornherein vereinbart wird, dass ein Vertrag revidiert werden kann, kann man darauf verzichten, für den Fall einer Vertragsverletzung Sanktionen zu vereinbaren. Vertragsverletzungen zeigen an, dass die Verstärker nicht wirken.

Wurden gute Verstärker gefunden, ist es für jeden Schüler schmerzhaft, wenn er das erwünschte Ziel – und damit den Verstärker – nicht erreicht. Die Strafe wird in diesem Falle nicht vom Lehrer verhängt. Sie resultiert vielmehr aus der Verletzung des Vertrags.

Ferner gilt: Der Vertrag muss fair sein. Nur dann wird er freiwillig unterschrieben, und nur dann spielen alle gern mit.

4. Eltern können Lehrern helfen

Verträge sind wenig wirksam, wenn der Lehrer falsche Verstärker einsetzt oder die Verstärker nur wenig wirksam eingesetzt werden können. In solchen Fällen können Eltern helfen. Sie wissen, was sich ihr Kind inständig wünscht oder sehr gerne tut. Darüber hinaus können sie zu einer besseren Verstärkung beitragen, indem sie als Vertragspartner mitwirken und das Kind daheim für die erwünschte Leistung im Unterricht, verstärken. Es handelt sich dann um einen Vertrag mit Home-based Reinforcement (HBR). Ein solcher Vertrag steht im Internet.¹¹ Es ist der oben erwähnte Fall 8., in welchem ein Vertrag zwischen einer Lehrerin, einem aggressiven Zweitklässler und dessen

Mutter abgeschlossen wird. In diesem Fallbeispiel wird ein Junge nicht nur im Unterricht von seiner Lehrerin, sondern auch daheim von seiner Mutter verstärkt, wenn er an einem Schultag andere nicht angegriffen hat. Damit die Mutter als Vertragspartnerin fungieren kann, gibt die Lehrerin dem Jungen eine von ihr unterschriebene „Infokarte“ mit nach Hause. Auf dieser Karte ist vermerkt, ob das Kind an diesem Tag die vereinbarte Verstärkung verdient hat. War das Kind aggressiv, bringt es keine Karte mit heim. Die Mutter soll dann nicht strafend, sondern höchstens enttäuscht reagieren.

Viele Studien zeigen, dass Verstärkungen von Schülern im Unterricht sehr wirksam sind. Dabei hat sich das Home-based Reinforcement als noch wirksamer erwiesen als Verträge, in denen Schüler nur vom Lehrer verstärkt wurden (vgl. hierzu Krumm 1988). Die Studien über HBR zeigen ferner, dass Eltern leicht für Verträge mit HBR zu gewinnen sind und dass ein informierender Brief ebenso geeignet ist, Eltern zur Mitarbeit zu motivieren, wie eine zweistündige Informationsveranstaltung.

Aus entsprechenden Studien geht ferner hervor, dass Eltern die HBR-Projekte, an denen sie beteiligt waren, sehr positiv beurteilen. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass sich im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Lehrern auch die Einstellung zur Schule und die Kommunikation mit den Lehrern verbessert. Letztere wurde von Eltern, die an einem HBR-Projekt mitgewirkt hatten, mit den Noten 1,3 bis 1,5 beurteilt. Außerdem gaben sie an, dass sie nach dem Projekt „viel mehr“ Kontakt zur Schule hatten als zuvor (vgl. hierzu Krumm 1988, S. 336 f. und Barth 1979).

5. Lehrer können Eltern helfen

Die positiven Erfahrungen, die mit HBR gemacht wurden, lassen vermuten, dass sich auch mithilfe des School-based Reinforcement (SBR) sehr gute Erfolge erzielen lassen. Dieses Verfahren bietet

deutlich mehr Aussicht auf Erfolg als die einsamen Versuche vieler Eltern, schulrelevante Verhaltensprobleme ihrer Kinder allein zu vermindern. Bei SBR übernimmt die Lehrkraft jene Rolle, die im HBR die Mütter spielen. In der Literatur liegen keine Berichte über SBR vor, die dem HBR direkt entsprechen.

Zwei Versuche von Salzburger Müttern, die Lehrerinnen ihrer Kinder dafür zu gewinnen, im Rahmen eines Verhaltensvertrags zu Hausaufgabenproblemen in der Schule die SBR-Rolle zu übernehmen, scheiterten. Beide Lehrerinnen weigerten sich; eine von ihnen – eine Lehrerin an einer Übungsschule – mit den Worten „So weit kommt’s noch“.

Ein weiterer Versuch ist jedoch kürzlich geglückt: Eine „verzweifelte Mutter“ fragte ihre Nachbarin – eine meiner Studentinnen, die an einem Praxisseminar über Erziehungskonflikte teilnahm – ob sie ihr helfen könne, ihren achtjährigen Sohn Lukas dazu zu bewegen, in der Schule seine Brille aufzusetzen. Dieser Anfrage war Folgendes vorausgegangen: Die Lehrerin des Jungen hatte entdeckt, dass Lukas „die Augen zukniff“, wenn an der Tafel etwas abzuschreiben war. Sie hatte daraufhin der Mutter geraten, prüfen zu lassen, ob Lukas kurzsichtig sei. Die Mutter ging mit ihrem Sohn zum Arzt. Dieser verschrieb dem Jungen eine Brille. Lukas durfte sich das Brillengestell selbst aussuchen. Er entschied sich für ein Modell, das er „toll“ fand.

Nach dem Kauf spielte sich im heimischen Umfeld des Jungen ein allmorgendliches Drama ab. Lukas weigerte sich beharrlich, die Brille aufzusetzen; er gab vor, sie nicht gefunden oder vergessen zu haben. Der tägliche Kampf vor der Fahrt zur Schule führte zu immer heftigeren – auch aggressiven – Reaktionen des Jungen. Wenn die Mutter ihn aufforderte, die Brille aufzusetzen, warf er das Gestell auf den Boden oder bewarf seine Eltern damit. Eine Brille ging dabei zu Bruch. Der Junge schrie seine Eltern an, verwendete dabei diverse Schimpfworte, wurde „dunkelrot im Gesicht“ und konnte sich „nicht mehr beruhigen“.

Auf dem Weg zur Schule sprach er im Auto „kein einziges Wort“. Die Lehrerin des Jungen, die von all dem nichts wusste, fragte in jener Zeit immer wieder bei der Mutter nach, warum Lukas keine Brille trage.

Nach der Diagnose des Konfliktes, die in diesem Kontext nicht im Einzelnen wiedergegeben werden kann, entschloss sich die Studentin, das Problem mit zwei Verträgen anzugehen. Der eine sollte zwischen den Eltern und Lukas, der andere zwischen der Lehrerin und der Klasse des Jungen abgeschlossen werden (Schwaiger 2006). Zu dieser Vorgehensweise war sie durch den Fall, auf den in Anmerkung 10 hingewiesen wird, angeregt worden.

In dem Vertrag mit seinen Eltern versprach Lukas, täglich die Brille aufzusetzen, nur mit Brille fernzusehen, der Mutter nichts hinterherzuwerfen, sie nicht anzuschreien, im Auto nicht zu schmolten und sich morgens ordentlich von der Mutter zu verabschieden. Die Eltern versprachen dem Jungen, ihn nicht anzuschreien und nicht zu schimpfen, wenn er seine Versprechen nicht einhält. Sie versprachen ferner, Lukas zu loben und ihm Token zu geben, wenn er sich an seine Versprechen hält. Die Token konnte Lukas zu einem späteren Zeitpunkt gegen fünf verschiedene Wunschobjekte – u. a. sein „Lieblingszuckerl“ (3 Punkte), ein ausgeliehenes Video (18 Punkte) oder ein neues Sandspielzeug (25 Punkte) – eintauschen.

In dem Vertrag zwischen der Lehrerin und der Klasse ging es in erster Linie darum, zu verhindern, dass Lukas von seinen Klassenkameraden gehänselt wurde, wenn er die Brille trug. Für die Mitschüler des Jungen wurden drei Regeln festgelegt. Schüler, die sich einen ganzen Schultag lang an diese drei Regeln hielten, bekamen jeweils einen Wertpunkt. Wer die Regeln verletzte, musste hingegen zwei Punkte abgeben. Am Ende der Woche wurde zusammengezählt, wie viele Punkte die 20 Schüler der Klasse gemeinsam erworben hatten. Zu diesem Zeitpunkt wurde

dann jeweils auch eine der fünf Belohnungen, die von der Lehrerin vertraglich zugesagt worden waren, fällig: 60 Punkte brachten der Klasse beispielsweise eine Stunde Vorlesen ein, 380 Punkte einen Tag ohne Hausaufgaben und 700 Punkte einen Zoobesuch.

Mit dem Einsatz des Vertrags änderte sich umgehend die Situation im Elternhaus und in der Klasse des Jungen. Lukas trug seine Brille fortan sowohl daheim als auch in der Schule. In der Klasse, die eifrig Punkte für einen Zoobesuch sammelte, wurde er in keiner Weise mehr gehänselt, und auch mit seinen Eltern gab es bezüglich der Brille keinerlei Probleme mehr.

An diesem Fall ist bemerkenswert, dass weder die Mutter noch die Lehrerin die Bedingungen entdeckten, die das unerwünschte Verhalten des Jungen ausgelöst hatten. Dieser Auslöser waren die Hänseleien der Klassenkameraden. Erst die Studentin wurde fündig, als sie dieser (späten) Vermutung nachging. Das Problem und dessen Lösung lagen nicht – wie sie zunächst angenommen hatte – im Verhalten der Eltern oder des Jungen, sondern vielmehr bei den Mitschülern. Somit war letztendlich die Lehrerin für die Lösung des Problems zuständig. Diese wusste jedoch nicht, dass Lukas wegen der Brille von seinen Mitschülern gehänselt wurde und dass der Junge aus diesem Grund allmorgendlich heftige Konflikte mit seinen Eltern austrug. Ferner ging sie selbst nicht der Frage nach, warum der Junge im Unterricht seine Brille nicht aufsetzt.

Als die Lehrerin aus dem Munde meiner Studentin von den Hänseleien erfuhr, half sie sofort intensiv mit, den Klassenvertrag zu entwickeln. Zudem hat sie einen Optiker dafür gewonnen, die Klasse in sein Geschäft einzuladen und im Selbstversuch erproben zu lassen, wie es ist, wenn man schlecht sieht. Er ließ zu diesem Zwecke die Schüler alle Brillen aufsetzen, die diese Erfahrung vermitteln (Schwaiger 2006).

Wenn Eltern oder Lehrer ihre Erziehungsprobleme allein nicht hinreichend lösen können, ist eine Kooperation auf der Basis von verhaltens-theoretisch fundierten Verhaltensverträgen der Königsweg. Wenn es um das Wohl ihres Kindes geht, sind Eltern auch gern bereit, Lehrer zu unterstützen. Wenn andererseits in Familien schulrelevante Erziehungsprobleme bewältigt werden müssen, sollten sich Lehrkräfte im Interesse des Kindes ebenfalls dazu bereit erklären, die Eltern zu unterstützen, indem sie etwa im Rahmen eines Verhaltensvertrages die SBR-Rolle übernehmen. Der Arbeitsaufwand, der mit dieser Rolle verbunden ist, ist denkbar gering. Der Ertrag – die Minimierung der Anzahl schwieriger Schüler, die sowohl die Lehrer als auch die Eltern belasten – ist hingegen sehr groß.

Literatur

- BARTH, R. :** Home-based Reinforcement of School Behavior: A Review and Analysis. In: Review of Educational Research. 1979, 49, 436-458.
- DÖPFNER, M., SCHÜRMANN, ST., LEHMKUHL, G. (2000):** Wackelpeter und Trotzkef – Hilfen für Eltern bei hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten. Beltz: PVU.
- HOOS, K. (1999):** Mobbing in der Schule – Was Lehrer Schülern antun. Schulmanagement, 30, 4, 32-42.
- OLWEUS, D. (1991):** Bully/Victim Problems Among Schoolchildren. In: Pepler, D.J. & Rubin, K.H. (Eds.). (1991). The Development and Treatment of Childhood Aggression. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 412-447.
- KORTE, J. (1982):** Disziplinprobleme im Schulalltag. Über den unpädagogischen Umgang mit schwierigen Schülern. Weinheim: Beltz.
- KRUMM, V. (1988):** Pädagogische Kooperation durch pädagogische Information. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg.
- KRUMM, V. (2000):** „Erziehungsverträge“ mit Eltern oder „Verhaltensverträge mit Schülern“? *Erziehung und Unterricht* 1/2, 2000: S. 151-172. Im Internet; siehe Anm. 10.
- KRUMM, V. (2002):** Verhaltensvereinbarungen und Verhaltensverträge – Eine Übersicht über damit verbundene Vorstellungen und Informationen über pädagogisch erfolgreiche Praktiken. Im Internet: siehe Anm. 11.
- KRUMM, V. (2003):** Vereinbaren statt anordnen. Merkmale, Bedingungen und Chancen von Vereinbarungen als Basis der Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. Im Internet: Adresse Anm. 3.
- NOLTING, H.P. (2002):** Störungen in der Schulklasse. Beltz: Weinheim.
- PALMOWSKI, W. (2003):** Anders handeln. Lehrer-verhalten in Konfliktsituationen. Dortmund: Borgmann.
- REDLICH, A., SCHLEY, A. (1978):** Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. Redlich, A., SCHLEY, A. (1980): Hauptschulprobleme. München: Urban & Schwarzenberg.
- ROST, D., GRUNOW, R., OECHSLE, D. (1975):** Pädagogische Verhaltensmodifikation. Beltz: Weinheim.
- ROST, D. (1982):** Kontingenzverträge im Unterricht. PEU 29. Jg. S. 112-128.
- SCHWAIGER, V. (2006):** Verzweifelte Mutter – aggressiver Sohn: Lukas (8 Jahre) will seine Brille nicht tragen. Fallbericht. Fachbereich Erziehungswissenschaft Kultursoziologie, Abt. Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg.
- WEBER, M. (1956):** Wirtschaft und Gesellschaft (Band 2). Köln: Kiepenheuer & Witsch.

¹ Nach Max Weber (Weber 1958, S. 34) ist (illegitime) Gewalt oder Machtmissbrauch eine Machthandlung, die gegen gültige Normen verstößt. Siehe z. B. das Verständnis von Gewalt in der Diskussion über „Gewalt in der Schule“.

² Siehe dazu z. B. Hoos 1999, Korte 1982 sowie

Krumm 2001: http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/herbst2001/vk_sw_2001_2.pdf und

Krumm 2003: „Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“

³ Vgl. zum Unterschied zwischen Vereinbarungen und Verträgen: Krumm 2002: Vorträge-main

⁴Was im Folgenden nur auf Lehrkräfte, die in der Schule tätig sind, bezogen wird, gilt natürlich auch für die Erzieher in der Familie.

⁵Siehe hierzu Texte zur Pädagogischen Verhaltensmodifikation: z. B. Palmowski 2003, Redlich/Schley (1978/80)

⁶Die Fälle 1. – 4. stammen aus den (inzwischen vergriffenen) Büchern von Redlich/Schley 1978 & 1980. Die Fälle 1. und 2. finden sich in Nolting 2002, S. 117 u. 129, die Fälle 3. bis 5. in Krumm 2002, Anhang S. 14 - 24. Dieser Text findet sich im Internet unter

<http://www.bildung-brandenburg.de/bbs/eltern/301102/krumm.pdf> (Hauptteil)

<http://www.bildung-brandenburg.de/bbs/eltern/301102/krumman.pdf> (Anhang)

Der Fall 5., der von C. Druyen stammt, kann auch unter

www.learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/main/medio/erziehung/vertrag/cd_vertrag.html nachgelesen werden.

Die Verträge 6. und 7. sind von Rost (Rost 1982, S. 119) und Gräff (Gräff 1978, S. 65). Sie finden sich in Palmowski 1996 S. 125 f.

Fall 8. ist ausführlich dargestellt in Krumm 2000, S. 51 ff.

⁷Siehe dazu detaillierter Rost 1982, S. 120 f. sowie Palmowski 1995, S. 122 f.

⁸Redlich/Schley haben im „Wegweiser durch die Projektberichte“ im Buch (1978, S.88f) das Zielverhalten des Schüler und des Lehrers genannt. Ohne die Änderung des Lehrerverhaltens ist eine Änderung es Schülerverhaltens nicht zu erwarten. In der Gliederung des Buches beschränken sich die Autoren jedoch traditionell nur auf die Nennung des problematischen Schülerverhaltens. In Fall 3. habe ich das Ziel des Lehrerverhaltens genannt. Dieses Ziel lässt deutlich werden, welches bisherige Lehrerverhalten verändert werden soll.

⁹In der Literatur wird empfohlen, nicht Gehorsam, sondern Leistungen zu verstärken.

¹⁰Krumm 2000, S. 51 ff.

http://www.learnline.nrw.de/angebote/schulberatung/main/downloads/krumm_erv_vertrag.pdf

¹¹Krumm 2000 S.51 f.

3.5 Hannah de Graauw-Rusch / Maria Schaumberg: Das Pilotprojekt „Stärkung der gemeinsamen Erziehungsverantwortung“

Vorbemerkung: Vereinbarungskultur als Teil der Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften

Die Instrumente der Erziehungsvereinbarungen und der Verhaltensverträge können im Kontext des gemeinsamen Erziehungsauftrages von Elternhaus und Schule eingesetzt werden. Voraussetzung dafür ist, dass

- sowohl die Eltern als auch die Lehrkräfte sich für die Fragen und Probleme des Kindes/der Kinder interessieren und beide Seiten sich von einer Kooperation auch eine Lösungsmöglichkeit für bestehende Probleme erwarten.
- an den Schulen Eltern und Lehrkräfte eine konstruktive Praxis der Kooperation leben, inner-

halb derer das Muster der gegenseitigen Schuldzuweisung abgelehnt wird. Dazu gehört es auch, sich über unterschiedliche Auffassungen und über Konflikte verständigen zu können und sich Hilfe zu holen, wenn die Zusammenarbeit ins Stocken gerät.

Als alleiniger Einstieg in eine Zusammenarbeit sind die Instrumente der Vertragsarbeit eher ungeeignet, da die Gefahr besteht, dass Eltern sie als Disziplinierungsmittel verstehen könnten.

Die Vereinbarungskultur, die es zu entwickeln gilt, bewegt sich im gesellschaftlichen Kontext gravierender Veränderungen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen. Die erzieherischen Anforderungen an die Eltern und Lehrkräfte sind in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen.

Vereinbarungen, die von allen Beteiligten freiwillig ausgehandelt und im gegenseitigen Einverständnis abgeschlossen werden, können als Instrument genutzt werden, mit dessen Hilfe den aktuellen Herausforderungen adäquat begegnet werden kann. Ein weiterer wichtiger Faktor für die erfolgreiche Entwicklung einer Vereinbarungskultur ist die Einbeziehung der Schüler und Schülerinnen, die letztendlich im Mittelpunkt des Vorhabens stehen.

Grundlage für die Vertragsarbeit an hessischen Schulen ist die „Wiesbadener Erklärung“, die im Dezember 2001 zwischen dem Hessischen Kultusministerium und dem Landeselternbeirat von Hessen abgeschlossen wurde. Zu den Kernpunkten dieser Erklärung zählt u. a. das „Entwickeln und Erproben von gemeinsamen Initiativen zur Verankerung einer wirksamen und von hoher Akzeptanz getragenen Erziehungskultur in den Schulen“. Wenn das Ziel darin besteht, Erziehungsvereinbarungen demokratisch auszuhandeln, anstatt Regelwerke wie etwa Schulordnungen zu verordnen, müssen die beteiligten Eltern, Lehrkräfte und Schüler in einen Prozess eintreten, in dem sie Vereinbarungen miteinander aushandeln. Zentrale Momente dieses Prozesses, der gemeinsam organisiert werden muss, sind der Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen, das Finden von Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen, die Klärung gegenseitiger Erwartungen sowie eine realistische Einschätzung dessen, was an der eigenen Schule möglich ist. Jede Schule muss ihren Weg für sich selbst gestalten und dabei ihren spezifischen Besonderheiten und Gestaltungsmöglichkeiten Rechnung tragen. Den oben genannten Faktoren kommt beim Aushandeln eines individuellen Verhaltensvertrages die gleiche Bedeutung zu.

Vereinbarungen zielen nicht primär darauf ab, die Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Vielmehr soll im Rahmen der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule das Verhältnis von Bildung und Erziehung produktiv umgestaltet werden, indem gute Bedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung

der Kinder, die im Mittelpunkt dieser Zusammenarbeit stehen, geschaffen werden. Dabei ist die Güte des Kontaktes zwischen Schule und Elternhaus mitentscheidend für den Erfolg der Vereinbarungen. Der Abbau von Vorurteilen, die Bereitschaft, die verengte Perspektive aufeinander zu erweitern, der Ausbau von Partizipationsmöglichkeiten und die eigenverantwortliche Mitgestaltung der Lern- und Bildungsprozesse sind wichtige Faktoren für das Gelingen des Vorhabens.

Das Pilotprojekt „Stärkung der gemeinsamen Erziehungsverantwortung“

Das Pilotprojekt „Stärkung der gemeinsamen Erziehungsverantwortung“ wurde vom Hessischen Kultusministerium und vom Landeselternbeirat von Hessen initiiert. Es wurde in der vorwiegend ländlichen Region Nordhessen sowie im Ballungsgebiet Frankfurt am Main durchgeführt.

Für die Durchführung des Pilotprojektes wurden in diesen beiden Regionen von den Staatlichen Schulämtern vier Schulen mit unterschiedlichen Schulformen ausgewählt. An diesen Schulen wurden Projektgruppen gebildet, die jeweils aus zwei Lehrkräften und zwei Elternvertreterinnen bzw. Elternvertretern bestehen. In der Steuerungsgruppe wurde darüber diskutiert, ob auch Schülerinnen und Schüler in den Projektgruppen vertreten sein sollten. Dieser Gedanke wurde jedoch wieder verworfen. In einigen Projektgruppen arbeiteten auch Schulleiterinnen bzw. Schulleiter mit. An manchen Schulen konnten leider nicht genügend Eltern für eine Mitarbeit gewonnen werden. Bei den Lehrkräften, die in den Gruppen mitarbeiteten, gab es mehrere personelle Wechsel.

In Nordhessen nahmen folgende Schulen an dem Pilotprojekt teil:

- die Grundschule Breiter Hagen in Bad Wildungen,
- die Gesamtschule Melsungen,

- die Erich Kästner-Schule, eine Haupt- und Realschule in Homberg,
- die Alte Landesschule, ein Gymnasium in Korbach.

In Frankfurt am Main wirkten folgende Schulen mit:

- die Michael-Grzimek-Schule, eine Grundschule in Frankfurt-Niedereschbach,
- die Gerhart-Hauptmann-Schule, eine Realschule im Frankfurter Ostend,
- die Georg-August-Zinn-Schule, eine integrierte Gesamtschule in Frankfurt-Griesheim,
- die Schillerschule, ein Gymnasium in Frankfurt-Sachsenhausen.

Die Mitglieder der Projektgruppen wurden vom AV „Gemeinsamer Erziehungsauftrag Elternhaus und Schule“ im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (jetzt Amt für Lehrerbildung) im Rahmen von vier Fortbildungen auf ihre Aufgaben vorbereitet. Diese Fortbildungen wurden in Form von Workshops in Fritzlar und in Frankfurt am Main durchgeführt. Für die Konzeption und Durchführung dieser Veranstaltungen waren Maria Schaumberg und Hannah de Graauw-Rusch verantwortlich. Zu sämtlichen Workshops wurden externe Expertinnen und Experten eingeladen. Im Folgenden werden die zentralen Inhalte dieser Veranstaltungen kurz skizziert.

Workshop 1: „Einführung: Vertragsarbeit an Schulen“

Den thematischen Schwerpunkt dieses Workshops, der im Oktober 2003 durchgeführt wurde, bildeten die theoretischen Grundlagen, die Hintergründe und die Inhalte von Erziehungsvereinbarungen und Verhaltensverträgen. Als Expertinnen und Experten wurden zu dieser Veranstaltung Dr. Fritz Scheller-Krabusch vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen sowie Petra Dewenter-Etscheid und ihr Team vom Landesinstitut für Schule in Soest (NRW) eingeladen.

In Nordrhein-Westfalen gibt es seit einigen

Jahren eine landesweite Initiative zur Förderung und Initiierung lokaler und regionaler Aktivitäten, die den Namen „Bündnis für Erziehung“ trägt. Dieses Bündnis will Impulse für einen neuen Dialog über Erziehungsfragen geben, konkretes Erziehungshandeln vor Ort unterstützen und das Zusammenwirken unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen und Institutionen in der Erziehung fördern. Bündnisse, die in Schulen aktiv sind, tragen mit Bildungs- und Erziehungsverträgen dazu bei, dass ein pädagogischer Konsens entsteht und in der Erziehung Kinder, Jugendliche, Eltern, Lehrkräfte sowie Erzieherinnen und Erzieher gemeinsam tätig werden.

Das Landesinstitut für Schule in Soest entwickelt im Rahmen des Modellprogramms „Demokratie lernen und leben – Demokratie und Partizipation in Schule und Jugendhilfe“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Fortbildungsbausteine für Lehrerkollegien, Schülerinnen und Schüler sowie für Eltern.

Im Rahmen dieses Workshops wurden u. a. folgende Themen behandelt:

- Vereinbarungskultur im Feld von Veränderungen in der Erziehung
- Bildung und Erziehung als gemeinsame Aufgaben von Elternhaus und Schule
- Kinder/Jugendliche als Vereinbarungspartner ernst nehmen
- Partizipation
- Praxis der Vertragsarbeit
- begünstigende und nicht-begünstigende Faktoren
- Leitlinien

Workshop 2: „Social Contracting – Erfahrungen mit Vertragsarbeit in der Erziehung“

Nachdem im ersten Workshop vor allem theoretische Themen und Fragestellungen behandelt worden waren (z. B. „Was sind Erziehungsver-

träge/Verhaltensvereinbarungen?", „Wozu können sie nützlich sein?"), standen während des zweiten Workshops, der im November 2003 stattfand, primär praktische Erfahrungen im Vordergrund. Auf der Grundlage von Erfahrungen, die im Bereich der Jugendhilfe mit Erziehungsverträgen gemacht wurden, widmeten sich die Teilnehmer vor allem der Frage, welchen konkreten Anforderungen die Formulierung und Gestaltung von Erziehungsverträgen unter besonderer Berücksichtigung des Aspektes „Erziehungskultur an Schulen" genügen müsse. Als Referenten fungierten dabei Rolf Muster-Dengler, Leiter der Hephata-Schule (früher Ludwig-Braun-Schule) in Schwalmstadt, und Reinhart Darmstadt, stellvertretender Leiter der Hephata-Jugendhilfe in Hessen.

Im Bereich der Jugendhilfe wird schon seit Langem mit Erziehungsverträgen gearbeitet. Diese werden vor allem auch als ein Mittel der Prävention genutzt.

Im Mittelpunkt des zweiten Workshops standen außerdem die Themen:

- Das Menschenbild als Grundlage für die Arbeit
- Die Gestaltung der Kooperation zwischen Eltern und Schule
- Die Prävention steht im Vordergrund
- Die Schulordnung in Form einer Erziehungsvereinbarung als Ergebnis eines Prozesses
- Das Prinzip: Vereinbaren statt Anordnen

Workshop 3: „Motivation. Wie gewinnen wir Lehrkräfte, Schülerinnen, Schüler und Eltern?"

Das zentrale Thema des dritten Workshops, der im März 2004 stattfand, war die Arbeit mit Erziehungsverträgen sowie mit Lern- und Verhaltensverträgen im Bereich Schule.

Als Referentinnen und Referenten waren Lehrkräfte, Elternvertreterinnen und Schülerinnen der Offenen Schule Kassel-Waldau geladen. Diese berichteten aus ihrer jeweils spezifischen Pers-

pektive über die Erfahrungen, die sie mit Erziehungsverträgen, Lern- und Verhaltensverträgen gesammelt hatten.

Die Offene Schule Kassel-Waldau ist eine von vier Reformschulen des Landes Hessen. Sie ist eine integrierte Gesamtschule und eine Ganztagschule. Seit 1983 ist sie eine „Offene Schule" mit einem besonderen pädagogischen Konzept, das auf folgenden drei Säulen basiert:

- Die Schule soll im besten Sinne „Heimat" sein.
- Sie soll Kooperations- und Interaktionserfahrungen initiieren und ermöglichen.
- Sie soll Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung fördern und eigenes Tun ermöglichen.

Die Vertragsarbeit ist in diese besondere Schulkultur eingebettet.

Darüber hinaus wurden in diesem Workshop folgende Schwerpunktthemen behandelt:

- Das pädagogische Konzept der Offenen Schule Kassel-Waldau
- Verlässlichkeit und Überschaubarkeit
- Kommunikation und Kooperation
- Einbeziehung der Eltern
- Verbesserung der Beziehung Lehrer-Eltern-Schüler
- Hausbesuche und kontinuierlicher Austausch über den Wochenplan
- Regelmäßige Gespräche über Sozialverhalten und Lernentwicklung

Eine „Hausaufgabe"

Nach dem dritten Workshop wurden die oben genannten Projektgruppen gebeten, in ihren Gruppen gemeinsam folgende „Hausaufgabe" zu bearbeiten: Zunächst sollten die einzelnen Projektgruppen an ihren Schulen einen Bereich auswählen, der ihrer Ansicht nach einer vertraglichen Regelung bedurfte. Anschließend sollte mithilfe eines Modells, das im zweiten Workshop vorgestellt worden war, erarbeitet werden, wie die Vertragsarbeit im Einzelnen vonstatten gehen sollte. Außerdem wurden die Gruppen gebeten,

darüber zu reflektieren, wie sie in ihren Schulen Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler für das Vorhaben gewinnen könnten. Im Rahmen dieser Überlegungen sollten vor allem folgende Fragen berücksichtigt werden:

- Wie gehen wir vor?
- Wen sprechen wir an?
- Wo bekommen wir Unterstützung?
- Wo finden wir Bündnispartner innerhalb und außerhalb unserer Schule?
- Mit welchen Widerständen müssen wir rechnen?
- Wie gehen wir mit diesen Widerständen um?

Die Ergebnisse dieser Gruppenarbeiten wurden auf dem vierten Workshop von den Projektgruppen präsentiert und diskutiert.

Workshop 4

Der vierte Workshop zielte primär darauf ab, die beteiligten Schulen dabei zu unterstützen, sich eine solide Basis für den Transfer der bisherigen Arbeitsergebnisse in den eigenen Schulalltag zu schaffen. Als Referentinnen wurden Petra Dewenter-Etscheid, Birgit Sköries und Maria Schaumberg geladen. Einige Schulen hatten bereits mit der Umsetzung ihrer Vorhaben begonnen. Die Projektgruppen hatten – den spezifischen Bedingungen ihrer Schulen entsprechende – Regelungsbereiche ausgewählt. Zu den ersten Arbeitsschwerpunkten, die gewählt wurden, zählten u. a. das Entwickeln einer neuen Schulordnung, die Verbesserung des Schulklimas sowie das Festlegen von Schritten zur Erarbeitung von Erziehungs- und Verhaltensvereinbarungen an den einzelnen Schulen. In diesem Zusammenhang wurden auch einige Probleme und „Stolpersteine“ benannt, welche die Umsetzung des Vorhabens behinderten. Vor allem wurde beklagt, dass es im Kollegium an Rückhalt für das Vorhaben mangle und nicht genügend finanzielle und personelle Ressourcen für die Durchsetzung des Vorhabens zur Verfügung stünden.

Da in dem Pilotprojekt ein Prozess in Gang gesetzt werden sollte, an dem Eltern, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler gleichermaßen

beteiligt sind, waren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieses Workshops sehr daran interessiert, sich intensiver mit dem Thema „Projektmanagement“ auseinander zu setzen. Mithilfe eines Schulentwicklungsverfahrens, das in dem Workshop vorgestellt wurde, planten die Teams die konkreten Schritte, die sie in der Folgezeit unternehmen wollten. In diesem Kontext wurden weitere Themen (z. B. „Lärmreduzierung in den Pausen“, „Informationsfluss an unserer Schule“ oder „Pünktlichkeit von Lehrkräften“) im Hinblick darauf überprüft, ob es sinnvoll sei, sie mithilfe von Erziehungsvereinbarungen zu regeln.

Zum Abschluss der Veranstaltungsreihe wurden die Workshops evaluiert. Außerdem wurde das weitere Vorgehen geplant.

Zusammenfassung und Ausblick

Alle Workshops wurden ausführlich dokumentiert und mithilfe eines standardisierten Fragebogens evaluiert. Das Feedback war insgesamt positiv. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren der Meinung, dass sich im Laufe der gemeinsamen Arbeit die Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Eltern verbessert habe. Diese wichtige Erfahrung wurde bei der Nachbereitung besonders stark betont. Die Sichtweisen auf die jeweils andere Gruppe hatten sich offenkundig verändert. Die Tatsache, dass ein gemeinsames Ziel formuliert und verfolgt wurde, förderte das Engagement und die Zusammenarbeit. An einigen Schulen hatte sich im Zuge der gemeinsamen Arbeit das gesamte Schulklima verbessert.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren hoch motiviert, das Projekt an der eigenen Schule weiterzuentwickeln. Allerdings wurde eingeräumt, dass es z. T. im Kollegium sowie in der Eltern- und Schülerschaft Vorbehalte gegen das Vorhaben gäbe.

Außerdem bekundeten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den starken Wunsch, weiterhin Unterstützung zu erhalten.

Begleitende Schulberatung

Die Schulentwicklungsprozesse, die über das Vorhaben angeregt wurden, erforderten – und in diese Richtung gingen auch die Wünsche der beteiligten Schulen – eine qualitative Prozessberatung. In einem entsprechenden Anforderungsprofil werden diesbezüglich vier Kriterien benannt:

- Erfahrungen mit Vertragsarbeit,
- Kenntnisse über Schulentwicklungsprozesse,
- Verstehen unterschiedlicher Sichtweisen und produktiver Umgang mit denselben,
- Fähigkeit zur Konfliktvermittlung.

Für einige der beteiligten Schulen wurden Schulentwicklungskonzepte aufgestellt, und die externe Beratung wurde bei der Erarbeitung dieser Konzepte miteinbezogen. Andere Schulen entschieden sich dafür, zunächst einen bestimmten Bereich auszuwählen, der geregelt werden sollte. Auf diese Weise bot sich die Möglichkeit, anhand eines exemplarischen praktischen Beispiels Erfahrungen mit dem Instrument machen zu können. Die Arbeitsergebnisse der Schulen wurden im Internet publiziert.

3.6 Michael Fahrbach: Erziehungsvereinbarungen mit dem Spiel Konsens

Ein Pilotprojekt des Hessischen Kultusministeriums in Zusammenarbeit mit KPMG soll die gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken.

Die erzieherischen Herausforderungen für Eltern und Lehrkräfte sind in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen. Angesichts dieser Tatsache kommt der gemeinsamen Erziehungsverantwortung von Eltern und Lehrkräften eine immer größere Bedeutung zu.

In der „Wiesbadener Erklärung“ haben die Hessische Kultusministerin, Karin Wolff, und die Vorsitzende des Landeselternbeirats von Hessen, Sibylle Goldacker, beschlossen, Initiativen zur Verankerung einer wirksamen Erziehungskultur in den Schulen besonders zu fördern. Eine der Initiativen ist nun in Form eines Pilotprojekts gestartet worden, bei dem es um die Zusammenführung von unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen zwischen Elternhaus und Schule geht.

Gemeinsam an einem Strang ziehen bedingt gegenseitiges Verständnis

Die Erziehung durch Schule und Elternhaus ist nur dann erfolgreich, wenn sie zielgerichtet und

aufeinander abgestimmt ist. Widersprüche in Erziehungsfragen zwischen Elternhaus und Schule laufen Gefahr, die Position von Eltern und Lehrkräften in ihrer gemeinsamen Verantwortung in der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern gleichermaßen zu schwächen.

Eine konstruktive Arbeitsatmosphäre im Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften und ein besseres Verständnis der Situation und der Zwänge des anderen sind wichtige Erfolgsfaktoren zielgerichteter und erfolgreicher Zusammenarbeit.

Gegenseitiges Verständnis heißt, die jeweils unterschiedlichen Ansichten über Erziehung zu kennen – und zu akzeptieren

In dem Pilotprojekt nehmen Eltern, Lehrerinnen und Lehrern einer Schule an gemeinsamen, professionell moderierten Workshops teil. Im Vordergrund der Workshops steht die Bewältigung von Problemsituationen im Schulalltag, die in der Regel nicht zur Zufriedenheit aller zu lösen sind

und damit auch zu Konflikten zwischen Eltern, Lehrkräften und der Schülerschaft führen können. Grund dafür sind oftmals unterschiedliche Vorstellungen von Erziehung.

Im Rahmen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit werden diese unterschiedlichen Positionen sichtbar gemacht und „verhandelt“. In einer entspannten Atmosphäre und auf spielerische Weise sollen Eltern, Lehrer und Lehrerinnen lernen, gemeinsam und zielorientiert über die kleinen und großen Probleme des Schulalltags zu diskutieren und eine vorurteilsfreie Gesprächskultur zu entwickeln.

Zum Einsatz kommt ein bewährtes Tool von KPMG

Zentrales Element des durch KPMG moderierten Pilotprojektes ist das Spiel „Konsens“. Dieses Spiel konfrontiert seine Teilnehmer spielerisch mit verschiedenen Konfliktsituationen. Folgende Themen des Schulalltags werden insbesondere angesprochen:

- Erziehungsziele aus Eltern-/Lehrerperspektive,
- Fördern und Fordern,
- Klassenzusammenhalt und Integration,
- Konfliktbewältigung und Umgang mit Gewalt,
- Lehrstoff, Hausaufgaben und Prüfungen,
- Schuljahresplanung und Unterrichtsausfall.

Die Konfliktsituationen sind auf so genannten Dilemmakarten beschrieben und mit vorgegebenen Lösungsansätzen versehen. Jeder Teilnehmer muss sich für einen von vier Lösungsansätzen zur Konfliktbewältigung entscheiden und seine Wahl begründen. Über diesen Weg kommen Themen zur Sprache, die bislang – so berichteten auch immer wieder die Teilnehmer der Workshops – nie oder nur in Ausnahmen Gegenstand intensiver Eltern-Lehrer-Gespräche waren.



Abb. 1: Auf den Schulbereich adaptierte Version des KPMG Integrity Spiels. Innerhalb der Projektgruppe hat man sich für diese Version für den Namen „Konsens - gemischte Runde für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer“ entschieden.

Ziel ist es, zu Erziehungsvereinbarungen über konkrete Maßnahmen der zielgerichteten Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrerschaft zum Wohle der Schüler zu kommen. So kam eine Gruppe aus Eltern, Lehrerinnen und Lehrern im Nachgang zu einer Spielrunde sehr konstruktiv über konkrete Maßnahmen zum Thema kontinuierliche Kommunikation zwischen Eltern und Lehrer oder über gemeinsame Konzepte zur Förderung der Sozialkompetenz ins Gespräch. Ähnliches gilt für die Themen „Identifikation mit der eigenen Schule“ oder „Optimierung der schulinternen Abläufe“. Übereinstimmend sagten beide, dass derlei Themen bisher trotz ihrer großen Bedeutung nur am Rande Gegenstand von Eltern-Lehrer-Gesprächen gewesen seien.

Gemeinsam beschlossene Maßnahmen werden Bestandteil von Erziehungsvereinbarungen

Es ist die Aufgabe des Eltern-Lehrer-Projektteams, im Anschluss an die Workshopreihe konkrete Maßnahmen in Erziehungsvereinbarungen festzuschreiben, die sowohl von den Eltern als auch von den Lehrerinnen und Lehrern unter-

zeichnet werden. Dieser Schritt wird am Ende der Workshopsequenz vollzogen und beinhaltet neben der gemeinsamen Verpflichtung zu Einzelmaßnahmen auch die Bereitschaft aller Beteiligten, an dieser Erziehungsvereinbarung kontinuierlich zu arbeiten und sie stets auf aktuellem Stand zu halten. Die Transparenz dieses gemeinsamen Vorhabens wird nach außen durch in der Schule ausgehängte Plakate der Erziehungsvereinbarung sichergestellt.

Das Pilotprojekt könnte „Schule“ machen

Die Erfahrungen der ersten Piloten waren sehr ermutigend – das Feedback der Teilnehmer

durchweg positiv. Das lässt vermuten, dass hier ein Weg gefunden wurde, das Zusammenwirken von elterlicher und schulischer Erziehung noch mehr zu fördern als bislang.

Für ein Unternehmen wie KPMG ist es eine interessante Erfahrung, zu sehen, dass bewährte Instrumente zur Konfliktbewältigung und zur Kommunikationsförderung in Betrieben auch im Umfeld von Schule und Erziehung erfolgreich zum Einsatz kommen können.

Es ist dem Pilotprojekt zu wünschen, dass es in den nächsten Jahren fester Bestandteil des Schulalltages in Hessen wird und gegebenenfalls auch über die Landesgrenzen hinweg Nachahmung findet.

3.7 Ruthild v. Dörnberg: Auf dem Weg zu Erziehungsvereinbarungen für die Christian-Bitter-Schule in Melsungen

An der Christian-Bitter-Schule in Melsungen hat sich für die Erarbeitung des Schulprogramms eine Elterngruppe gebildet, die dieses Vorhaben von Anfang an kreativ und ideenreich begleitete und mitgestaltete. Aus den Anregungen, die diese Elterngruppe eingebracht hat, wurden einige Vorschläge in das Schulprogramm aufgenommen und mittlerweile auch verwirklicht. In diesem Kontext wären z. B. die Einrichtung einer Schülerbücherei, die Erstellung einer Schulhomepage und die Durchführung einer Fragebogenaktion zum Thema „Elternzufriedenheit mit der Arbeit der Schule“ zu erwähnen. Außerdem wird an der Schule eine Mediothek aufgebaut.

Nachdem das Schulprogramm verabschiedet und genehmigt worden war, zeigte diese Elterngruppe großes Interesse daran, weiterhin an der Entwicklung der Schule ihrer Kinder mitzuarbeiten. Bereits in der Frühphase der Zusammenarbeit hatten einzelne Gruppenmitglieder bekundet, dass sie gerne mehr Klarheit darüber gewinnen wollten, was Schule von den Eltern ihrer

Schülerinnen und Schüler erwarte. Außerdem wurde in der Gruppe auch diskutiert, welche Erwartungen Eltern an die Schule herantragen.

Aus diesen Gesprächen erwuchs allmählich das Vorhaben, Erziehungsvereinbarungen zu entwerfen, die am Ende des Prozesses in eine unterschriftsfähige Vertragsform gebracht werden sollten. Inzwischen hatten die Kinder einiger Gruppenmitglieder die Grundschule verlassen und auf die Gesamtschule Melsungen übergewechselt. Dort waren den Eltern Erziehungsvereinbarungen zur Unterschrift vorgelegt worden. So kam zu dem Bedürfnis, Klarheit über die Wünsche der Schule und über die eigenen Wünsche an die Schule gewinnen zu wollen, der Gedanke hinzu, dass es sinnvoll sei, bereits in der Grundschule Regeln zu vereinbaren, die dann – in modifizierter Form – auch in der weiterführenden Schule ihre Gültigkeit bewahren sollten.

Der Leiter der Gesamtschule Melsungen, der die Elterngruppe von Anfang an bei der Entwicklung

des Schulprogramms unterstützt hatte, begleitete auch die Gruppe, die sich in der Folgezeit mit der Entwicklung von Erziehungsvereinbarungen befasste. Dadurch war gewährleistet, dass die Verträge, die von den Gruppen erarbeitet wurden, in hohem Maße aufeinander abgestimmt waren.

Im Zuge der konkreten Arbeit an den Vereinbarungen haben sich die Vorstellungen der Gruppenmitglieder allmählich gewandelt. Während in der Anfangsphase – vor allem bezüglich der Begleitung der Kinder – sehr hoch gesteckte Ziele formuliert wurden, haben sich im Laufe der Zeit immer stärker pragmatische Vorstellungen durchgesetzt. In diesem Kontext erwies es sich als außerordentlich wichtig, dass erfahrene Lehrer und Lehrerinnen in der Gruppe mitwirkten. Hoch motivierte Eltern können sich kaum vorstellen, dass es in manchen Fällen notwendig ist, Eltern per Erziehungsvereinbarung dazu zu verpflichten, ihr Kind pünktlich zur Schule zu schicken und ihm Hefte, Bücher und Stifte mitzugeben.

Im Rahmen ihrer Arbeit an den Erziehungsvereinbarungen erstellte die Elterngruppe zunächst umfangreiche Stichwortsammlungen zu den

Themenkomplexen „Allgemeine Verhaltensregeln“, „Verhalten in der Schule (Schulordnung)“, „Aufgaben der Eltern“, „Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht“ und „Verhalten der Lehrkräfte“. In einem nächsten Arbeitsschritt wurden diese Stichworte zu Texten ausformuliert. Die Beschäftigung mit den Themenbereichen „Regelungen zu Klassenarbeiten“, „Information der Eltern über Leistungsüberprüfungen und Leistungsziele“, „Aufgaben der Lehrkräfte und deren Überprüfung“ steht noch aus. Außerdem wird sich die Gruppe noch mit der Frage auseinander setzen, in welchem Umfang die Eltern nach Ansicht der Lehrkräfte zu Hause mit ihren Kindern Übungsaufgaben bearbeiten sollten.

Die Erziehungsvereinbarungen für die Christian-Bitter-Schule wurden zum Schuljahreswechsel 2005/2006 durch die zuständigen Gremien verabschiedet. Nachdem mit den Kindern und – auf Elternabenden – mit deren Eltern entsprechende Gespräche geführt worden waren, wurden die Vereinbarungen seinerzeit in allen Klassen der Schule gleichzeitig verteilt. Seit Beginn des Schuljahres 2006/2007 werden die Erziehungsvereinbarungen im Rahmen eines persönlichen Gesprächs an die Eltern der neuen Erstklässler ausgehändigt.

3.8 Volker Wiegand: Die Entwicklung von Erziehungsvereinbarungen an der Gesamtschule Melsungen

Vorbemerkung

Seit einigen Jahren wirken sich veränderte Werthaltungen in der Gesellschaft zunehmend auf soziale Strukturen, auf bislang allgemein akzeptierte Standards und – immer spürbarer – auch auf die Beziehungs- und Lernstrukturen in Schulen aus. Derzeit wird vor allem beklagt, dass ein Verlust von Erziehung stattgefunden habe, der einer schleichenden Verschiebung der Erziehungsverantwortung vom Elternhaus hin zur

Schule geschuldet sei. Da eine dezidierte Übernahme dieser Verantwortung durch die Schule lange Zeit nicht stattgefunden hat, blieb die Erziehung der Kinder und Jugendlichen in gewisser Weise dem Zufall überlassen. Die Individualisierung des Verhaltens hatte schließlich Lerndefizite zur Folge, die durch internationale Bildungsvergleiche aufgedeckt wurden.

Für die Verantwortlichen im Bildungs- und Erziehungsbereich wurde schnell deutlich, dass

Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern nicht von einzelnen Lehrkräften gelöst werden können. Vielmehr erwies es sich als notwendig, Lösungsansätze zu entwickeln, die auf dem gemeinsamen Handeln aller am Erziehungsprozess Beteiligten, d. h. auf dem Handeln der Lehrkräfte, der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler basieren. Die Verpflichtungen, die den unterschiedlichen Akteuren obliegen, wurden in so genannten Erziehungsvereinbarungen festgeschrieben. Als Vorbilder für diese Vereinbarungen dienten Kontrakt- und Vertragsformen, die sich in Beratungs- und Therapiekontexten als erfolgreich erwiesen haben.

In der so genannten „Wiesbadener Erklärung“, welche die gemeinsame Erziehungsverantwortung von Schule und Elternhaus zum Gegenstand hat, wird das gemeinsame Aushandeln von Erziehungskonzepten explizit als Königsweg empfohlen. Dort heißt es, die oben genannten Akteure sollten gemeinsam nach Mitteln und Wegen suchen, die geeignet sind, das Schulleben „belastungsärmer und lernfördernder“ zu gestalten.

Leitlinie für die Entwicklung von Erziehungsvereinbarungen

Im Zentrum der Entwicklung eines gemeinsamen Erziehungskonzeptes steht das Interesse an einer positiven Entwicklung der Kinder. Während die Eltern über die schulische Entwicklung ihrer Kinder informiert sein möchten, ist den Schulen vor allem daran gelegen, dass ihre Bemühungen vom Elternhaus und im Elternhaus unterstützt werden.

Die am Erziehungsprozess Beteiligten müssen zunächst für sich klären, welche erzieherischen Leitbilder sie vertreten. In einem nächsten Schritt sind sie gefordert, ihre Positionen auszutauschen und zur Diskussion zu stellen. Das erklärte Ziel dieses Austauschs ist das Aushandeln eines Konsenses, mit dem sich alle Beteiligten inhaltlich identifizieren können.

Ein gelungener Konsens zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass alle Beteiligten ihre eigenen Standpunkte in ihm wiederfinden können. Dies gilt nicht nur für das Aushandeln von Erziehungsvereinbarungen, sondern auch für deren praktische Umsetzung.

Praktische Umsetzung

Entsprechend dieser Leitlinie wurden an der Gesamtschule Melsungen Erziehungsvereinbarungen konzipiert, die Folgendes beinhalten:

1. allgemeine Verhaltensstandards, auf die sich die Eltern und das Kollegium geeinigt haben; (Die Schulordnung wurde dabei als Rahmenvereinbarung zugrunde gelegt.)
2. Regeln, die jede einzelne Klasse – dem Alter und den spezifischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechend – für sich vereinbart;
3. individuelle Lern- und Verhaltensvereinbarungen, die nur im Bedarfsfall getroffen werden.

Ad 1.:

Die Eltern wurden zunächst dazu eingeladen, darzulegen, nach welchen Regeln sich das schulische Leben ihrer Kinder ihrer Ansicht nach künftig vollziehen sollte. Die unterschiedlichen Ansichten der Eltern wurden schriftlich fixiert und einer Arbeitsgruppe, die sich aus dem Kollegium heraus gebildet hatte, vorgelegt. Diese Arbeitsgruppe hat die Vorschläge der Eltern um einige Aspekte, denen aus schulischer Perspektive eine wesentliche Bedeutung zukommt, ergänzt. Die Schülerinnen und Schüler wurden in gleicher Weise in die Entwicklung der Erziehungsvereinbarungen einbezogen.

Anschließend formulierten die drei Gruppen auf der Grundlage der unterschiedlichen Gesichtspunkte, die sie in die gemeinsame Entwicklungsarbeit eingebracht hatten, welchen Verpflichtungen sie künftig nachkommen wollten. Das Regelwerk, das auf diese Weise entstand, wurde den

einzelnen Gremien vorgelegt und in einer gemeinsamen Abstimmung verabschiedet.

Auf diese Weise wurde eine Basis geschaffen, auf deren Grundlage in der Folgezeit weitere, detailliertere Regelungen vereinbart werden konnten. Die Pflichten, welche die drei Gruppen per Beschluss auf sich nahmen, wurden den Erziehungsvereinbarungen vorangestellt.

Ad 2.:

Die Klassenregeln wurden ebenfalls im Wesentlichen von der Gruppe aufgestellt, die sich diesen Regeln künftig unterordnen sollte. Verhaltensregeln, die man sich selbst auferlegt, schaffen ein höheres Maß an Verbindlichkeit, da sie als etwas Eigenes empfunden und angenommen werden können. In den Klassen 5 und 6 hatten sich bereits einige Regeln etabliert, sodass beim Aufstellen der Klassenregeln an bereits vorhandene Strukturen angeknüpft werden konnte.

Ad 3.:

Unsere Schulsozialarbeiterin sowie eine unserer Kolleginnen bilden seit vier Jahren Schülerinnen und Schüler der achten Klassen zu so genannten „Streitschlichtern“ aus. Ferner haben in den vergangenen vier Jahren alle Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Klassen 5 an Kursen teilgenommen, in denen sie gelernt haben, wie man mithilfe einer entsprechenden Gesprächsführung Streitigkeiten vermeidet.

Im Kollegium, bei der Schülerschaft und bei den Eltern waren „Verhaltenskontrakte“ aus Berichten und aus der Praxis bekannt. Da auch dieses Verfahren von allen Beteiligten als nützlich angesehen wurde, konnte es problemlos in die Erziehungsvereinbarungen integriert werden.

Erfahrungen

Nach Beendigung dieser Vorarbeiten wurden die Erziehungsvereinbarungen sämtlichen schulischen Gremien zur Abstimmung vorgelegt.

Außerdem wurde die Unterlage allen Eltern mit der Bitte um Anerkennung zugestellt. Mehr als 90 Prozent der Kontrakte wurden innerhalb kurzer Zeit unterschrieben zurückgeschickt. Nach einer schriftlichen Erinnerung gingen fast alle noch fehlenden Unterlagen in der Schule ein.

Durch die anhaltende Diskussion über Erziehungsfragen wurde die Sensibilität der Kolleginnen und Kollegen für entsprechende Fragestellungen deutlich erhöht. Gemäß der Devise „Hinsehen und einmischen“ wird in Konfliktsituationen stärker als bisher mit den Eltern kommuniziert und häufiger als früher interveniert. Gravierende Regelverstöße sind daher eine Seltenheit geworden.

Wenige Monate nach Verabschiedung der Erziehungsvereinbarungen wurde eine erste Feedbackrunde eingeleitet, in der darüber reflektiert wurde, was sich bewährt hat und was veränderungsbedürftig ist. Die Auswertung der Rückmeldungen dauert derzeit noch an.

Nächste Schritte

Schaffung eines Netzwerks

Die Einführung von Erziehungsvereinbarungen an der Gesamtschule Melsungen löste auch Diskussionen in den Grundschulen aus, die mit dieser Schule verbunden sind. An einigen Schulen hatte die Arbeit an individuellen Schulprogrammen das Bedürfnis nach sich gezogen, auch die schulischen Ordnungen zu überarbeiten. In diesem Zusammenhang lag es nahe, dem Vorbild der Gesamtschule Melsungen folgend, ebenfalls individuelle Vereinbarungen mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler zu treffen. Zur Entwicklung von Regelwerken, die für Schülerinnen und Schüler von der ersten bis zur zehnten Klasse ihre Gültigkeit bewahren und darüber hinaus altersspezifischen Bedürfnissen Rechnung tragen, wurde schließlich das lokale Netzwerk „Erziehungsvereinbarungen“ geschaffen.

Die Eltern und Kollegien der Christian-Bitter-Schule in Melsungen und der Grundschule in Röhrenfurth arbeiteten von Anfang an in diesem Netzwerk mit. Im Schuljahr 2004/2005 haben sie für ihre Schulen verbindliche Verhaltensregelungen erarbeitet und in Kraft gesetzt.

Einrichtung von Elternforen

In den Diskussionen, die innerhalb der Lehrerkollegien geführt wurden, wurde deutlich, dass viele Eltern einer intensiveren Beratung in Erziehungsfragen bedürfen. Einerseits wird an die Eltern appelliert, aktiver als bisher an der Erziehung ihrer Kinder zu partizipieren, andererseits werden die Eltern nicht systematisch darüber informiert, welches Erziehungsverhalten aus schulischer Perspektive erwünscht ist.

Der Förderverein der Gesamtschule Melsungen veranstaltet gelegentlich für Eltern und Lehrkräfte abendliche Informationsveranstaltungen, auf denen aktuelle und brisante pädagogische Themen behandelt werden. Zu diesen Veranstaltungen werden in der Regel externe Referenten geladen. Nach dem Vorbild dieser Veranstaltungen wurden inzwischen so genannte Elternforen eingerichtet, die von allen, die im Netzwerk „Erzie-

hungsvereinbarungen“ mitwirken, besucht werden können. Auf diesen Foren werden Themen wie etwa „Organisation des Lernens“, „Trotzverhalten“, „Typische Pubertätsprobleme“, „Sexuelle Probleme Jugendlicher“, „Drogensucht“ u. Ä. aufgearbeitet und diskutiert.

Die Elternforen werden stärker besucht als je zuvor. Über die langfristigen Wirkungen, die diese Foren zeitigen, können derzeit noch keine validen Aussagen getroffen werden.

Tipps zur erfolgreichen Entwicklung von Erziehungsvereinbarungen

- Mit den Eltern beginnen!
- Alle am Erziehungsprozess Beteiligten einbeziehen!
- Die unterschiedlichen Gruppen zunächst unabhängig voneinander arbeiten lassen!
- Zu einem späteren Zeitpunkt die Aktivitäten der unterschiedlichen Gruppen miteinander koordinieren!
- Arbeitsergebnisse durch Abstimmungen festschreiben!
- Zwischenergebnisse publizieren (z. B. auf der Homepage der Schule)!

4. Das Ziel: Gemeinsam Erziehungsverantwortung übernehmen

4.1 Die Erziehungsvereinbarungen der Erich Kästner-Schule in Homberg/Efze



*Erich Kästner-Schule
Haupt- und Realschule mit Förderstufe
34576 HOMBERG
Schlesierweg 1
Telefon: 0 56 81-70 73
Fax: 0 56 81-23 09
Email: Erich.Kaestner.HR@t-online.de*

Alle Personen, die in der Erich Kästner-Schule arbeiten, bilden zusammen die Schulgemeinde der EKS. Sie sollen ein gutes Lern- und Arbeitsklima vorfinden, das die Voraussetzung für die Verwirklichung dieser Ziele schafft. Ebenso wichtig ist eine gute Partnerschaft zwischen den Eltern, den Schülerinnen und Schülern und der Schule. Sie ist ein wertvoller Beitrag im Erziehungsprozess. Dazu haben Schüler, Lehrer und Eltern gemeinsam Wünsche und Regeln aufgestellt, die einer guten Zusammenarbeit dienen sollen. Sie sind in den folgenden Erziehungsvereinbarungen niedergeschrieben.

Erziehungsvereinbarungen:

Als Eltern und Erziehungsberechtigte sagen wir zu,

- unser Kind regelmäßig, pünktlich und mit dem erforderlichen Arbeitsmaterial zur Schule zu schicken.
- unser Kind zu sinnvollem und kontrolliertem Umgang mit Medien jeder Art anzuhalten.
- unser Kind bei den Hausaufgaben zu unterstützen und zur gewissenhaften Erledigung derselben anzuhalten.
- für eine lernfördernde Gestaltung des häuslichen Arbeitsplatzes zu sorgen und unser Kind bei der eigenen Lernorganisation zu unterstützen.
- an Elternabenden und -sprechtagen der Schule möglichst regelmäßig teilzunehmen und auch darüber hinaus Kontakt mit den Lehrern zu halten.
- bei mangelndem Leistungswillen unseres Kindes und Verstößen gegen Ordnung und Disziplin die von der Schule ergriffenen Maßnahmen zu unterstützen und/oder das Gespräch zu suchen.
- die Schule bei dem Bemühen zu unterstützen, Klassenfahrten und Wandertage als gemeinschaftsfördernden Bestandteil der schulischen Bildungsarbeit aufzufassen.
- unserem Kind, soweit es in unseren Kräften steht, ein positives Vorbild zu sein.

Als Schüler/Schülerin sage ich zu,

- im Unterricht mitzuarbeiten.
- Regeln und Absprachen einzuhalten.
- meine Mitschülerinnen und Mitschüler nicht zu schlagen und nicht zu beleidigen.
- jeden Tag alle notwendigen Arbeitsmaterialien mitzubringen und diese pfleglich zu behandeln.
- mich auch an außerordentlichen schulischen Veranstaltungen zu beteiligen.
- Klassen- und Fachräume sowie das gesamte Schulgelände pfleglich zu behandeln.
- Müll zu vermeiden, auf jeden Fall nach Vorgabe zu trennen und zu entsorgen.

Als Lehrer/Lehrerin sage ich zu,

- die Schülerinnen und Schüler als Personen und Gesprächspartner ernst zu nehmen.
- klare Regeln und Grenzen zu setzen und konsequent auf deren Einhaltung zu achten.
- alle Schülerinnen und Schüler im Rahmen meiner Möglichkeiten zu fördern und zu fordern.
- das soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu fördern.
- die Eltern und Erziehungsberechtigten über die Schule und besonders über die Entwicklung ihres Kindes zu informieren.
- mitzuhelfen, eine Schule zu sein, in der Eltern und Erziehungsberechtigte willkommen sind.

An unserer Schule gilt ein berühmter Satz unseres Namensgebers Erich Kästner: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es!“

Ich nehme die Erziehungsvereinbarungen der EKS zur Kenntnis, halte mich an die getroffenen Vereinbarungen und unterstütze sie im Interesse und zum Wohle aller Beteiligten.

Homberg, d.

.....
Erziehungsberechtigte

.....
Schüler/in

.....
Schulleiter

Schulordnung

Vorbemerkung

Unsere Schule ist ein Ort, an dem sehr unterschiedliche Menschen aufeinander treffen. Damit sich jeder wohl fühlen kann, müssen sich alle an Regeln halten. Diese gelten für die Schulwege und alle schulischen Veranstaltungen.

1. Umgang miteinander

Wir begegnen einander freundlich und rücksichtsvoll. „Bitte“ und „danke“, eine Entschuldigung sowie ein Gruß gehören an unserer Schule zum guten Ton.

Es gilt die Regel: „Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem anderen zu!“

1.1. Schlage, trete, rempele, bespucke, bedrohe, ärgere und belästige niemanden! Schimpfwörter und Beleidigungen verletzen und führen schnell zu Streit. Bekommst du trotzdem einmal Schwierigkeiten, ist es klüger, dem Streit aus dem Weg zu gehen. Wende dich an einen Lehrer. Wir haben auch Lehrer/innen und Schüler/innen, die als Streitschlichter (Mediatoren) ausgebildet sind und dir zur Verfügung stehen.

1.2 Schlagen sich zwei Schüler, so hetze nicht zusätzlich auf, sondern trage zur Entspannung bei.

1.3. Probleme, Nöte und Fragen, die in der Pause entstehen und sofort geklärt werden müssen, können im Sekretariat oder der Pausenaufsicht vorgetragen werden.

2. Umgang mit Sachen

2.1. Stühle, Tische, Bücher, Sportgeräte, Werkzeuge usw. an deinem Arbeitsplatz gehören nicht dir. Sie wurden durch Steuergelder auch deiner Eltern angeschafft und sollen auch von Schülern, die nach dir die Schule besuchen, noch zu nutzen sein. Beschädige und zerstöre nichts mutwillig oder unachtsam! Beschmiere keine Tische, Stühle oder Wände! Hilf lieber mit, unsere Schule freundlich zu gestalten.

2.2. Trage auch du dazu bei, unnötigen Müll zu vermeiden, indem du dein Getränk in einer wiederverwendbaren Flasche und dein Brot in einer Brotdose mitbringst. Beachte die Mülltrennung!

3. Unterricht und Pausen

- 3.1. Informiere dich vor Unterrichtsbeginn, ob sich an deinem Stundenplan etwas geändert hat. Bitte verlass danach den Eingangsbereich im Neubau.
- 3.2 Sei pünktlich zum Beginn jeder Unterrichtsstunde da.
- 3.3 Essen und Trinken hebe dir für die Pausen auf. Kaugummi gehört nicht in den Unterricht.
- 3.4 Nach zwei Stunden Unterricht braucht jeder eine Pause. Treffpunkt ist der Schulhof. Es ist dir nicht erlaubt ihn zu verlassen. Hinter den weißen Linien endet das Schulgelände.
- 3.5 Die Grünflächen sind zu schonen.
- 3.6 Zeigt der dreimalige Gong eine Regenspase an, kannst du in der Klasse bleiben.
- 3.7 Toilettenkabinen sind keine Versammlungsräume. Benutze sie deshalb stets allein. Die Toiletten im Gebäude 1 sind nur für die Förderstufenschüler. Alle anderen nutzen die Toiletten im Neubau.
- 3.8 Handys bleiben im Unterricht immer ausgeschaltet, ebenso alle tragbaren Musikgeräte, wie MP3-Player usw.
- 3.9 Während des Unterrichts werden Kopfbedeckungen nicht getragen.

4. Allgemein gilt

- 4.1. Drogen jeder Art, auch Nikotin und Alkohol sind verboten.
- 4.2. Waffen jeder Art (z. B. Messer, Wurfsterne, Schlagringe etc.) aber auch Feuerzeuge, Knallkörper und andere gefährliche Gegenstände gehören nicht in die Schule.
- 4.3. Schneeballwerfen ist gefährlich und deshalb verboten.
- 4.4. Das Kleinspielfeld dient wie der Käfig nur zum Ballspielen. In Klassenräumen und auf den Fluren ist Ballspielen nicht erlaubt.
- 4.5. Jeder möchte nach Schulschluss so schnell wie möglich nach Hause. Denke an deine Sicherheit! Bleibe hinter den Absperrgittern und der weißen Linie an der Bushaltestelle.

4.2 Erziehungsvereinbarung zwischen Eltern, Schülern und Lehrkräften der Schillerschule in Frankfurt am Main

Wir, Eltern, Lehrerinnen, Lehrer und Schülerinnen und Schüler haben den gemeinsamen Wunsch

- dass jedes Kind unsere Schule als Ort erfährt, an dem es friedlich und respektvoll mit anderen Kindern lernen und leben kann
- dass jedes Kind nach seinen individuellen Fähigkeiten gefordert und gefördert wird im Wissen um seine Stärken und Schwächen
- die Schüler zu ermutigen und zu stärken, um selbstständige und verantwortliche Menschen zu werden
- den Schülern Selbstvertrauen und freiheitliches Denken zu vermitteln
- dass die Schüler bei der Gestaltung der Schule mitwirken, ihre Mitspracherechte wahrnehmen und stets über aktuelle Themen informiert werden.

Diesem Anspruch können wir nur gerecht werden, wenn wir ihn als gemeinsame Aufgabe von Schule und Elternhaus verstehen.

Daher treffen wir, Eltern, Lehrer- und Schülerschaft folgende Vereinbarung:

Als Eltern nehmen wir unsere Verantwortung wahr,

- die Regeln und Werte, die an der Schule gelten, zu unterstützen
- uns dafür zu interessieren, wie sich unser Kind in der Schule verhält
- seine Entwicklung zu eigenverantwortlichem Handeln nach besten Kräften zu begleiten
- die Schule umgehend über Probleme zu informieren, die das Verhalten des Kindes in der Schule beeinträchtigen könnten, und Befürchtungen mitzuteilen
- darauf zu achten, dass unsere Tochter oder unser Sohn regelmäßig und pünktlich, mit guter Verpflegung und den notwendigen Lernmitteln ausgestattet in der Schule erscheinen wird.

Als Lehrerinnen und Lehrer nehmen wir unsere Verantwortung wahr,

- für die Sicherheit und das Wohl der Kinder zu sorgen und sie gerecht und respektvoll zu behandeln
- dass wir uns genauso an Regeln und Werte halten, wie wir es von den Schülern erwarten

- die Klassengemeinschaft zu fördern
- eine gute Unterrichts Atmosphäre und ein förderliches Lernklima zu schaffen
- die Schülerinnen und Schüler zu motivieren und ihnen Ziele und Orientierung für die Zukunft zu geben
- nach besten Kräften dafür zu sorgen, dass jedes Kind sein Leistungspotenzial ausschöpfen kann
- die jeweilige Schülerin oder den jeweiligen Schüler zu einer verantwortungsbewussten Person zu erziehen
- dafür zu sorgen, dass die Arbeitsanweisungen für jeden Schüler verständlich sind
- ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis aufzubauen, das auf Toleranz, Transparenz, Respekt und Vertrauen basiert.

Außerdem sagen wir zu,

- die Eltern über die Schule und besonders über die Entwicklung ihres Kindes zu informieren
- eine offene Schule zu sein, in der Eltern willkommen sind.

Als Schülerinnen und Schüler nehmen wir unsere Verantwortung wahr,

- die Hausvereinbarung einzuhalten und zu unterstützen
- rücksichtsvoll, freundlich und gewaltfrei miteinander umzugehen, Schimpfwörter und sonstige verbale Gewalt zu unterlassen
- allen Menschen, gleich welchen Glaubens oder welcher Hautfarbe, offen, tolerant und respektvoll entgegenzutreten
- konstruktiv das Unterrichtsgeschehen mitzugestalten
- aktiv Unterrichts Atmosphäre und Lernklima zu fördern, indem wir pünktlich zum Unterricht erscheinen, die Aufgaben in der Schule (z. B. Dienste) und die Hausaufgaben regelmäßig erledigen, alle notwendigen Schulsachen jeden Tag mitbringen und uns im Schulhaus ruhig verhalten
- Bücher, Mobiliar und das Schulgebäude pfleglich zu behandeln
- unsere SV und Schülerzeitung zu unterstützen.

Frankfurt am Main, den

Unterschrift:

Die Autorinnen und Autoren



PROF. DR. VOLKER LADENTHIN

bekleidet einen Lehrstuhl für Historische und Systematische Erziehungswissenschaft am Institut für Kommunikationswissenschaften (Abt. für Bildungswissenschaft) an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

Kontakt:

v.ladenthin@uni-bonn.de



HARTMUT BALSER

ist Diplom-Psychologe und war Leiter der Koordinierungsstelle Gewaltprävention im Staatlichen Schulamt Weilburg. H. Balser ist seit über 20 Jahren im Bereich „Gewaltprävention“ tätig. Während dieser Zeit fungierte er u. a. als Mitarbeiter bzw. Leiter zahlreicher deutscher und europäischer Projekte, als ständiger Aussteller bei den Deutschen Präventionstagen, als Leiter der Expertenrunde Schule-Elternhaus, als Vorsitzender des Vereins „Verantwortung statt Gewalt e.V.“ und der gleichnamigen Stiftung. Außerdem war er regelmäßig als Referent zu Gast auf Psychologen-Kongressen.

Kontakt:

h.balser@wlb.ssa.hessen.de

www.verantwortung.de

www.partners-in-education.com



CORNELIA GIROD

(Jahrgang 1969), ist Diplom Psychologin und Heilpraktikerin für Psychotherapie. Seit 2005 ist sie Vorstandsmitglied und freiberufliche Mitarbeiterin des Vereins „Verantwortung statt Gewalt e.V.“. C. Girod arbeitete u. a. in einem EU-Projekt zur Verbesserung der Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus mit. Zu ihren aktuellen beruflichen Tätigkeiten zählen die Gestaltung, die Publikation und der Vertrieb von Medien zu den Themenschwerpunkten „Schule und Elternhaus“, „Klassen- und Schulklima“, „Gewaltprävention“ und „Konfliktbewältigung“, die Organisation des Projektes „Schülerbetreuung durch Studierende – ein Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen“, die Organisation von Fortbildungen zum Thema „Gewaltprävention“, die Akquise finanzieller Mittel zum Ausbau von Vereins- und Stiftungskapital, die Unterstützung von Bürgerengagement sowie die Förderung ehrenamtlicher Aktivitäten.

Kontakt:

c.girod@wlb.ssa.hessen.de



CARLO SCHULZ

war von 1965 bis 1978 als Lehrer und von 1978 bis 2001 als Schulleiter tätig. Von 1995 bis 1998 leitete er die Deutsche Schule Kopenhagen. Seit 2001 ist C. Schulz Mitarbeiter der Koordinierungsstelle Gewaltprävention im Staatlichen Schulamt Weilburg. In den vergangenen Jahren fungierte er u. a. als Mitarbeiter bzw. als stellvertretender Leiter verschiedener deutscher und europäischer Projekte. Darüber hinaus war er als Referent und als Leiter von Fortbildungsveranstaltungen tätig. C. Schulz ist Fachberater im Bereich „Schule & Gesundheit“ und Schriftführer des Vereins „Verantwortung statt Gewalt e.V.“ und der gleichnamigen Stiftung.

Kontakt:

k.schulz@wlb.ssa.hessen.de



JOHANNES SCHOPP

(Jahrgang 1954), Vater zweier erwachsener Kinder, ist Diplom-Sozialarbeiter, Dialogprozess-Begleiter (Facilitator) und Fachreferent für Elternbildung im Jugendamt Dortmund. J. Schopp verfügt über langjährige Erfahrung in der Erwachsenenbildung. Seit 2001 leitet er die Ausbildung von Dialogbegleitern in der Elternbildung. Dabei verfährt er nach dem – von ihm selbst entwickelten – Konzept „ELTERN STÄRKEN – Ermutigung zum Dialog“.

Seit 2003 ist er Fachreferent für Elternbildung im Jugendamt Dortmund. J. Schopp hat zahlreiche Fachpublikationen veröffentlicht. Sein Buch „Eltern Stärken – dialogische Elternseminare“ ist 2006 in zweiter Auflage erschienen.

(Foto: Henry Schopp)

Kontakt:

jschopp@stadtdo.de



BRIGITTE HARDER

ist Geschäftsführerin der vhs Rheingau-Taunus e. V. in Taunusstein. Darüber hinaus leitet sie das Projekt „Lernende Netzwerk Region Rheingau-Taunus“.

Kontakt:

harder@vhs-rtk.de



WERNER RÖHRIG

ist seit 1998 Schulamtsdirektor am Staatlichen Schulamt für den Lahn-Dill-Kreis und den Landkreis Limburg-Weilburg.

Ab 1968 war W. Röhrig als Lehrer für Deutsch und Geschichte tätig. Von 1973 bis 1976 wirkte er an der Realisierung des Modellversuchs „Regionale Lehrerfortbildung“ mit; 1976 übernahm er die Leitung der Zweigstelle des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung Weilburg/Wetzlar. 1979 wurde W. Röhrig Leiter der August-Bebel-Schule Wetzlar. Von 1987 bis 1998 leitete er den Fachbereich „Interkulturelle Erziehung“ am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung, und von 1994 bis 1998 war er Leiter des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung/Zweigstelle Weilburg.

Kontakt:

w.roehrig@wlb.ssa.hessen.de



PROF. (EM.) DR. VOLKER KRUMM

bekleidete den Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft und war Leiter der Abteilung für Bildungsforschung und pädagogische Beratung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg.

Kontakt:

Volker.krumm@sbg.ac.at



HANNAH DE GRAAUW-RUSCH

M. A. (Erziehungs- und Sozialwissenschaften und Philosophie), arbeitet als freiberufliche Kommunikationstrainerin. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule. H. de Graauw-Rusch war bis 2004 am Hessischen Landesinstitut für Pädagogik als Honorarkraft in dem Arbeitsvorhaben „Gemeinsamer Erziehungsauftrag Elternhaus – Schule“ tätig. Sie führte diese Tätigkeit am Amt für Lehrerbildung in Frankfurt fort.

(Foto: Rolf Oeser)

Kontakt:

de_graauw-rusch@web.de



MARIA SCHAUMBERG

war Mitarbeiterin des Amtes für Lehrerbildung in Frankfurt. Von 1998 bis 2006 war sie im Projekt „Gemeinsamer Erziehungsauftrag von Elternhaus und Schule“ tätig.

Kontakt:

m.schaumberg@afl.hessen.de



DR. MICHAEL FAHRBACH

ist Prokurist bei der KPMG Deutsche Treuhand-Gesellschaft Aktiengesellschaft Wirtschaftsprüfungsgesellschaft, Köln.

Kontakt:

mfahrbach@kpmg.com



RUTHILD FREIFRAU V. DÖRNBERG

ist Rektorin der Christian-Bitter-Schule in Melsungen. Im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit ist sie täglich u. a. mit der Beratung von Eltern und Kindern befasst.

Kontakt:

cbs-melsungen@t-online.de



VOLKER WIEGAND

ist Leiter der Gesamtschule Melsungen.

Kontakt:

gesamtschule-melsungen@t-online.de

volkerwiegand1@mac.com

Erziehungsvereinbarungen eine durchaus lohnende Sache

In freiwilligen Verträgen verpflichten sich Lehrer, Schüler und Eltern zu bestimmten Regeln / Über tausend Schulen beteiligt

Von dpa-Korrespondent
Michael Biermann

Wiesbaden. Auf die Frage, wie Erziehung von Schulkindern besser gelingen kann, gibt es eine viel gelobte und öffentlich wenig bekannte Antwort: mit Erziehungsvereinbarungen. Lehrer, Schüler und Eltern verpflichten sich in diesen freiwilligen Übereinkommen, gemeinsam bestimmte Ziele anzustreben und Regeln im Umgang miteinander einzuhalten. 2001 hatten sich Kultusministerin Karin Wolff (CDU) und der Landeselternbeirat darauf geeinigt, solche „Spielregeln“ einzuführen. Mehr als tausend Schulen in Hessen haben seitdem entsprechende Verträge geschlossen. Lehrer, Eltern und Schüler spenden viel Lob. Kritik klingt nur verhalten an.

Die Erziehungsvereinbarungen nennen vor allem allgemeine Ziele, können aber auch detailliert sein. So verpflichten sich Lehrer, gut vorbereitet im Unterricht zu erscheinen, respektvoll und fair mit Schülern umzugehen und deren Leistungen vorurteilsfrei zu bewerten. Eltern versichern per Unterschrift, ihren Kindern ein ausgewogenes Frühstück mitzugeben und darauf zu achten, dass die Hausaufgaben erledigt werden. Schüler versprechen unter anderem, keine körperliche Gewalt anzuwenden oder zu dulden, andere nicht zu beschimpfen und aktiv für Sauberkeit und Ordnung zu sorgen. Die Verträge können aber auch konkrete Verpflichtungen von Schülern umfassen – etwa die Hausaufgabenbetreuung eines ausländischen Mitschülers.

Manches wie die Forderung nach höflichem Umgang miteinander klingt banal, ist aber heutzutage nicht mehr selbstverständlich. Daher loben viele Beteiligte an den für jede Schule individuell ausgehandelten Vereinbarungen nicht zuletzt die oft langwierigen Diskussionen über gemeinsame Ziele und Verhaltensweisen. „Ich finde es wichtig, dass Eltern und Schulen ihren Erziehungsauftrag wahrnehmen, und dass darüber geredet wird“, sagt die Vorsitzen-

de des Landeselternbeirates, Kerstin Geis. Wichtig sei der Konsens von Lehrern, Eltern und Schülern.

Der Vorsitzende des hessischen Philologenverbandes, Knut Dittmann, findet ebenfalls keinen Anlass zur Kritik. Die Vereinbarungen könnten allen Beteiligten helfen, sich wichtige Werte und Ziele zu vergegenwärtigen. Ähnlich sieht es der Vorsitzende des hessischen Verbandes der Lehrer an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen, Manfred Timpe. „Das ist eine durchaus lohnende Sache“, betont er. Auch die Verträge selbst findet Timpe gut. Dann habe jeder schwarz auf weiß, was ihn erwarte.

Die Kultusministerin sieht positive Effekte vor allem für Schüler. „Für viele Kinder ist das ein rettendes Gelände“, findet sie. Es sei kein Zufall, dass die ersten Vereinbarungen an Hauptschulen erarbeitet wurden. Wolff stellt die Vereinbarungen außerdem in einen Zusammenhang mit den seit Jahren laufenden anderen Projekten, mit denen Schülern geholfen werden soll.

Dazu gehöre beispielsweise das Buddy-Projekt, mit dem die soziale Kompetenz von Schülern gefördert wird, und die „Prävention im Team“ (PIT). Bei dem Projekt bieten Schulen, Jugendhilfe und Polizei Trainingsprogramme gegen Gewalt an Schulen an.

Die Kritik an Erziehungsvereinbarungen entzündet sich vor allem daran, dass die Regeln nicht justiziabel und damit nicht einzuklagen sind. Darauf hat vor allem der Vorsitzende der Lehrergewerkschaft GEW, Jochen Nagel, hingewiesen. Für die vor kurzem aus dem Amt geschiedene Landeschülersprecherin Katharina Kappelhoff stellt sich die Frage, ob sich auch alle an die Vereinbarungen halten und was bei Verstößen passiert. „Am Ende nagelt da niemand jemanden fest“, meint sie. Möglicherweise werde mit den Vereinbarungen nur an der Oberfläche gekratzt. Aber auch Nagel und Kappelhoff halten gemeinsam formulierte Ziele und die Diskussion darüber grundsätzlich für sinnvoll.

Verträge mit den Schülern

Schulen im Main-Taunus-Kreis setzen verstärkt auf Erziehungsvereinbarungen

Gemeinsam formulierte Regeln von Eltern, Lehrern und Schülern sollen helfen, Erziehung und Schulklima zu verbessern. Die vom Kultusministerium und dem Landeselternbeirat angeregte „Erziehungsvereinbarung“ wird auch im Main-Taunus-Kreis allmählich umgesetzt.

MAIN-TAUNUS-KREIS: „Seit November erhalten wir die ersten unterzeichneten Verträge zurück“, berichtet Peter Sippel, kommissarischer Leiter des Graf-Stauffenberg-Gymnasiums in Flörsheim. Im vergangenen Sommer haben hier Eltern, Schüler und Lehrerschaft eine gemeinsam erarbeitete Erziehungsvereinbarung verabschiedet. „In den verschiedenen Gremien haben wir die Grundsätze schon durch, fehlt nur noch, dass das Programm auch die Köpfe erreicht“, stellt Sippel fest. Sämtliche neuen Fünftklässler bekamen das Papier bereits zum Schuljahresanfang ausgehän-

digt. Die Unterschrift ist freiwillig. Die anderen Klassen von Stufe 6 bis 13 setzen sich seit November mit den Inhalten auseinander. Dabei geht es beispielsweise um Gewaltverzicht und Sauberkeit oder respektvollen Umgang, elterliche

Hausaufgabenhilfe und gesundes Frühstück. „Wir hoffen, dass sich möglichst viele Schüler an der Sache beteiligen. Einen Erfolg können wir aber bereits feststellen: ein großer Diskussionsprozess ist in Gang gekommen, mit dem wir gar nicht unbedingt gerechnet hatten“, sagt Sippel. Seit schwarz auf weiß geschrieben steht, welcher Umgang miteinander an dem Gymnasium gewünscht ist und welche Werte es zu verteidigen gilt, ist die neue Erziehungsvereinbarung Gesprächsstoff Nummer eins.

Vor fünf Jahren einigten sich Kultusministerin Karin Wolff (CDU) und der Landeselternbeirat darauf, an sämtlichen Schulen in Hessen freiwillige Vereinbarungen für das Zusammenleben verfassen zu lassen. Mehr als tausend hessische Schulen haben inzwischen entsprechende Verträge geschlossen, berichtet das Ministerium, das bis 2006 die Umsetzung wünschte.

„Alle sollen an einem Strang ziehen“

Egal ob Elternbeiräte, Philologenverband oder Lehrgewerkschaft: Grundsätzlich wird der Versuch, die Erziehung der Kinder gemeinsam zu gestalten, von allen Seiten begrüßt. Die Kreiselternbeirätin des Main-

Taunus-Kreises, Ulrike Pfaffendorf, sagt im FR-Gespräch: „Es ist sehr wichtig, dass die Schulen den Erziehungsauftrag nicht alleine an die Eltern abdrücken. Beide Seiten sollten an einem Strang ziehen.“ Dies werde durch eine solche Vereinbarung zumindest gefördert. Im Main-Taunus-Kreis gebe es allerdings an vielen Schulen bereits Initiativen, die im Sinne der neuen Erziehungsvereinbarung Eltern, Schüler und Lehrer unterstützen, sei es das Projekt Klasse 2000 oder beispielsweise Selbstverteidigungskurse zur Stärkung des Selbstbewusstseins, berichtet Pfaffendorf. Wie viele Schulen im Kreis darüber hinaus die vom Kultusministerium gewünschte Erziehungsvereinbarung beschlossen haben, ist ihr nicht bekannt. Ausschlaggebend für den Erfolg dieses Konzepts sei, dass die Schule mit regelmäßigen Veranstaltungen am Thema dranbleibe.

Dies ist auch der einzige Kritikpunkt, den vor allem die Lehrgewerkschaft GEW anmerkt. Die Einhaltung der aufgestellten Regeln kann nicht eingeklagt werden. Es liegt also an den Beteiligten selbst, die zunächst theoretische Erziehungsvereinbarung mit Leben zu füllen. **BIANCA STRAUSS**

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

www.kultusministerium.hessen.de

