

SchulRat

**Institut für Schul-, Bildungs-
und Erziehungsberatung**

Klaus Ruß
Uhlandstraße 14, 61231 Bad Nauheim
0151-55632282
www.SchulRat.com
klaus.russ@schulrat.com

Was die Schule wirklich braucht

Ein großer Markt hat sich aufgetan: Das Leiden der Schule und an der Schule ruft die Nothelfer auf den Plan, die mit ihrer Kunst das zuwege bringen wollen, was die Schule aus eigener Kraft angeblich nicht schafft. Die jüngste Offerte stammt vom PARITÄTISCHEN unter dem vollmundigen Titel „Schule neu denken“. Neu ist das alles überhaupt nicht, aber in schier vollständiger Aufzählung künftiger Aufgaben (Öffnung, Kooperation, Vernetzung, Schulsozialarbeit, Inklusion, gemeinsamer Unterricht, selbstständige Schule...) wird das Arsenal der Freien Träger in Stellung gebracht, die von der künftig erhofften Budgetierung der Etats in den Schulen profitieren wollen. Das ist legitim. Aber es verstimmen der durchgängige Phrasenbombast der Sprache ebenso wie die völlige Ferne der Planungsstrategen von alldem, was der Schule, so wie sie ist, gelingt und zu Lasten der ihr anvertrauten Kinder fehlschlägt. Die folgenden Thesen „denken“ die Schule nicht „neu“ – zu solcher Überheblichkeit sind nur Politiker und Verbandsfunktionäre fähig – sondern reagieren auf die Schulwirklichkeit aus verschiedenen Blickwinkeln und stets mit dem Fokus auf das Kindeswohl der Schülerinnen und Schüler. Solche Thesen sind zugespitzt, und die knappen Begründungen können nicht mehr sein denn Anregung zu künftiger Debatte.

These 1: Die Schulen werden zu Einrichtungen im Sinne von § 8a des Sozialgesetzbuchs VIII.

Begründung: Die Freien Träger der Jugendhilfe haben (neben dem Jugendamt) in besonderer Weise dem Kindeswohl zu dienen. Dazu bilden sie „insoweit erfahrene Fachkräfte“ aus, die in allen Fragen vermuteter oder tatsächlicher Kindeswohlgefährdung professionell diagnostisch tätig werden und die jeweilige Einrichtung über das Vorgehen beraten. Nur die Schule, wo die Kinder neben dem Elternhaus die meiste Lebenszeit verbringen, hat solche Verpflichtungen nicht und verfährt bei entsprechenden Tatbeständen nach dem Gusto der Lehrkräfte: Manchmal zugewandt und wachsam, allzu oft wegsehend und überfordert-gleichgültig. Geschieht die Verletzung des Kindeswohl **in** der Schule (durch Lehrkräfte oder anderes pädagogisches Personal), stehen die Chancen des Kindes auf Aufklärung des Sachverhalts oder gar Satisfaktion schlecht. Das Frankfurter „Interventionsteam Schule“, erfunden und tätig als Instrument gegen die von Lehrkräften ausgeübte Gewalt, erfährt quasi „live“, wie sich die Schulen gegen die Bedürfnisse leidender Kinder gleichsam zur Wagenburg zusammenschließen und darin noch von der Aufsichtsbehörde gedeckt werden. Eine von außen pflichtgemäß zu beteiligende „Fachkraft“ nach §8a SGB VIII würde das kollegiale Verschweigen und Vertuschen unterbinden. Das Sozialgesetzbuch VIII ist Bundesrecht. Bis dieses geändert werden kann,

- können sich die Länder im Schulgesetz verpflichten, dass alle Schulen im Sinne des § 8a handeln müssen,
- lässt sich jede einzelne Schule in diesem Sinne fortbilden und nimmt das Kinderschutzhandeln nach dem § 8a ins Schulprogramm auf.

These 2: Alle Schülerinnen und Schüler werden bei Konflikten in der Schule durch eine außenstehende Vertrauensperson unterstützt.

Was in jedem Strafverfahren selbstverständlich ist: Ein notfalls vom Staat bezahlter Verteidiger mit der einzigen Aufgabe, parteiisch zu sein, fehlt in der Schule. Ausführlich regeln die Länder das Verfahren bei Ordnungsmaßnahmen und gewähren dabei den „Delinquenten“ keinen **professionellen pädagogischen** Beistand. Vertrauenslehrer, oder wie immer sie heißen, sind vor allem Lehrer und damit ins Kollegium eingebunden. Eine fraglose Parteinahme für Schüler bedeutet einen Rollenkonflikt, dem die meisten Lehrkräfte durch „wohlmeinende Beratung“ ausweichen. Zahllose Anrufe bei den Kinder- und Jugendtelefonen zeigen, dass Vertrauenslehrer weithin kein Vertrauen genießen..

Folglich sind Lehrkräfte als „pädagogische Anwälte“ auszubilden, die unbedingt schulrechtlich versiert sein müssen und an anderen Schulen, wo sie nicht unterrichten, parteiisch handeln können.

These 3: Die Vorstellung einer Schule als „sicherer Ort“ schließt den Schulweg ein.

Gewalthandlungen von Schülern untereinander unterliegen (grob gesprochen) nur dann der erzieherischen oder strafenden Sanktionsgewalt der Schule, wenn sie auf dem Schulgelände stattfinden. Als „SchulRat“ und am Sorgentelefon erfahre ich immer wieder von Horrorerlebnissen in Schulbussen, in der Bahn oder auf den Fahrradwegen: Bedrohung, Diebstahl, Raub und „Abziehen“, Hehlerei und Drogenmarkt sind immer wieder Begleitung zur Schule und nach Hause. Manchmal als Opfer, öfters als Zeuge und immer im Bewusstsein um die latente Gefahr, die vom Schulweg ausgeht, verbinden die Kinder das Befolgen der Schulpflicht mit einem grundsätzlich bedrohlichen Umfeld. Fataler können Lernvoraussetzungen kaum sein...

Die Schulen müssen Anlaufstellen werden für solche Bedrohungen und Beschwerden, und sie müssen das Recht bekommen, Tatsachen festzustellen, ggf. die Polizei hinzuzuziehen und Gewaltakte jeglicher Natur mit ihren schulrechtlichen Instrumenten zu ahnden.

Gewalterfahrung in der Schule und auf dem Weg dorthin ist gewiss eine Kindeswohlgefährdung; diese abzuklären wäre eine zentrale Aufgabe der „Fachkraft“ (These 1).

These 4: Schulsozialarbeit ist kein Ersatz für pädagogisches Handeln.

„Ich habe keinen Bock auf dein Gejammer – geh zum Sozialarbeiter!“ – so oder so ähnlich klingt es, wenn Lehrkräfte die pädagogische Interaktion scheuen und Zuflucht zur

Sozialarbeit suchen, auf die laut Website die ganze Schule so stolz ist. Über Vor- und Nachteile dieses Konzepts kann hier nicht diskutiert werden; aber der Einbau nichtpädagogischen Personals mit anderer Profession in den Organismus einer Schule wird oft lediglich als Entlastung begriffen: Die Troubleshooter verdienen zwar weniger als die doppelt examinierten Lehrkräfte, taugen aber gut dazu, den anfallenden Sozial-Psycho-Müll zu entsorgen.

Das ist nicht zynisch formuliert, sondern markiert sehr deutlich das Empfinden von Sozialarbeitern, die ihre Probleme mit dem Lehrpersonal auf den Punkt bringen. Wenn eine Schule Sozialarbeit wünscht (und der Schulträger sie bezahlt), sind alle Lehrkräfte dahingehend fortzubilden, dass sie Inhalte, Methoden und Ziele von Sozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen verstehen und für die eigene Arbeit fruchtbar machen lernen. Das kostet Geld, aber ohne diese (auch geistige) Investition bleibt Schulsozialarbeit oft nur eskapistische Dekoration.

These 5: Der Hauptgrund für schlechten Unterricht ist die geschlossene Klassentür.

Referendare machen vieles durch, vor allem die berüchtigten Unterrichtsbesuche, auf die es Noten gibt und von denen das 2. Staatsexamen dominiert wird. Wenn das überstanden ist, mauern sich die Lehrer ein und öffnen die Klassentür nur noch bei anstehender Beförderung für den Pflichtbesuch der Schulleiterin. Oder es gibt mal ein Schaustündchen bei den Tagen der offenen Tür, wenn neue Schüler angelockt werden sollen.

99,9% der Unterrichtszeit ist die Lehrkraft mit der Lerngruppe „allein“.

Die Folge ist simpel: Den Lehrern fehlt für den Rest ihre Berufslebens das „erwachsene Feedback“. Das ergibt eine Art „schleichendes Trauma“ mit oftmals verheerenden fachlichen, psychischen, sozialen und auch körperlichen Konsequenzen (u.a. Burnout). Dieser Sachverhalt ist ebenso unbequem wie evident. Die Lehrer nehmen ihn hin wie ein unabwendbares und zugleich erwünschtes Schicksal, denn sie haben Angst vor Offenheit und Transparenz – und vor dem damit verbundenen Vergleich!

Aber jede einzelne Schule kann damit beginnen, dieses Unglück zu beenden. Sie öffnet durch Vereinbarung den Unterricht (mit Ausnahme von Leistungsüberprüfungen oder Konfliktbewältigung) grundsätzlich für Eltern, Schüler (wenn sie Freistunden haben) und Kollegen.

Unmöglich? Undurchführbar? Undiskutabel?

Als Antwort auf solche Abwehr eine wahre Geschichte: Eine Frankfurter Referendarsgruppe besuchte die Oberurseler International School, wo ein entgegenkommender Lehrer für alle 12 Teilnehmer ein differenziertes Hospitationsangebot ausgearbeitet hatte. Der begleitende Ausbilder bedankte sich bei der Begrüßung am frühen Morgen für diese Leistung und vor allem dafür, dass der Kollege die betroffenen Lehrkräfte gewonnen hatte. Die Replik jagte allen Gästen einen Schauer durchs Gebein: „Die wissen doch gar nicht, dass Sie kommen.“ Und so schlichen die Frankfurter Pädagogen schüchtern durch die Gänge.

Alle wurden in allen Lerngruppen erfreut und herzlich aufgenommen und – das ist offenbar Alltag – souverän in den Unterricht eingebunden.

Die staatliche Schule ist kein Jahrmarkt. Aber genau so wie die Rechtsprechung (mit begründeten Ausnahmen) eine öffentliche Sache ist, so sollte auch die öffentliche Schule

offen sein – um der Schülerinnen und Schüler willen. Und ein besseres Programm zur Gewaltprävention lässt sich überhaupt nicht denken.

These 6: Alle Personen der Schulaufsicht halten mindestens 6 Wochenstunden Unterricht.

Wer besonders brillant ist oder gute politische Beziehungen hat, verlässt beizeiten die Mühen der schulischen Niederungen und wacht aus den Höhen von Befugnis und besserer Erkenntnis über die Qualität des Personals und des Unterrichts, „implementiert“ Innovation, organisiert die Lehrerbildung und steuert deren Fortbildung, sitzt Prüfungen vor, oder er wirkt daran mit (siehe These 8), dass immer wieder dasjenige umgekrempelt wird, was die Schüler lernen sollen.

Je länger solche Vorgesetzte der gemeinen Schulklasse entwöhnt sind, desto glanzvoller wird ihre Erinnerung an die eigenen pädagogischen Großtaten. Sie wissen mit den Jahren immer souveräner, was den Schülern frommt und den Lehrern fehlt; und mit untrüglichem Gespür für das auch politisch Wünschbare schrauben sie unablässig an der pädagogischen Maschinerie herum, stets unterstützt von abstraktionsversierten Schuljuristen, die es keine Sekunde allein vor einer Lerngruppe aushalten mussten. Fast aller Unsinn, der in den letzten 40 Jahren in Gestalt von „Reformen“ über die Schulen hereingebrochen ist, wäre ihnen erspart geblieben, hätten die Verursacher ihn selbst ausprobieren und überstehen müssen.

Sechs Wochenstunden allein mit der Klasse auch für die administrative Avantgarde – sie wären der Lackmestest für alles, was den Schulen von echter bis wahnhafter „Innovation“ verordnet wird.

These 7: Die Schule lehrt Inhalte, die dem Verständnis der Welt dienen.

Voraussetzung erfolgreichen Unterrichtens ist seit jeher die Motivation: Die vom Thema/Inhalt überzeugte Lehrkraft gibt ihre Kompetenz und ihre Haltung an die Schüler weiter – als Angebot und auch als Pflicht, solange der junge Mensch die Relevanz der Themen noch nicht einsieht.

Seit etwa 5 Dekaden traut die fortschrittliche Pädagogik, soweit sie keine andauernden Erfahrungen mit konkretem Unterrichten hat, der Dignität des Wissens nicht mehr. Rahmenrichtlinien, Rahmenpläne, Methodentraining, Kompetenzen und künftig „Standards“ weichen der Frage aus, **was** Schüler lernen sollen, und kaprizieren sich auf das **Wie**. Ein tiefsitzendes didaktisches Unvermögen oder Nichtwollen treibt zwar die Abiturientenquote in die Höhe und genügt den Flexibilitätswünschen der Wirtschaft, hat aber zu einer dramatischen Erosion dessen geführt, was einstmals „Bildung“ hieß. Die Autonomie im Diskurs und Handeln macht der Abhängigkeit von den angeblich jederzeit verfügbaren Quellen der „Informationen“ Platz. Das funktioniert zwar scheinbar im Klassenraum (solange nicht der abgestürzte Server das Internet abschneidet), hilft indessen überhaupt nicht im Streitgespräch über die Atomkraft, wenn der junge Mensch nur seine Abneigung formulieren kann aber gar nichts über die technisch-physikalischen Grundlagen weiß.

Das Wissen wird vom Subjekt abgetrennt, gewissermaßen ausgelagert und allenthalben als „abfragbares Wissen“ diskreditiert. Es gibt aber kein Wissen außerhalb des

menschlichen Seins. „Par coeur“ oder „by heart“ nennen europäische Nachbarn das Hervorbringen von Inhalten aus dem Geist und Herzen des Menschen. Es mag sein, dass sich die Gesellschaft heutzutage nicht mehr auf einen Kanon des Wichtigen einigen kann. Um der Schüler willen ist es aber erforderlich, dass die Schüler in allen Fächern gleiche Grundlagen erwerben. Auch das ist eine Voraussetzung von Chancengleichheit. Die Methoden, solches Wissen zu erwerben, werden sich dann einstellen – sie sind ihm inhärent.

These 8: Gutes Unterrichten ist Beziehungsarbeit zwischen Lehrern und Schülern.

Nach sechs Jahren Unterricht bietet die X-Schule für die 11. Klasse einen „fachunabhängigen Methodenkurs“ an und ist, wie auf der Homepage zu lesen ist, sehr stolz darauf. Dass man damit den bisherigen Unterricht desavouiert, entzieht sich offenkundig dem gedanklichen Horizont der Verantwortlichen. Sie verordnen Übungseinheiten in Mindmap, Fishbowl, Kugellager, kreativem Mumbling, Gruppen- und spontaner Partnerarbeit, fliegenden Gruppentischen, Wallpaper, Plakat-Design, Flipchart-Writing, Stationenlernen, Googeln ... und – Powerpoint, jener Präsentationssoftware, deren reibungsloses Funktionieren nicht nur von naiven Schülern, sondern auch von Lehrpersonen inklusive Universitätsprofessoren für die geistige Bewältigung der Sache selbst angesehen wird.

All diesen schicken Methoden, denen die Schüler jeweils buntgemischte Inhalte aus den verschiedenen Fächern unterwerfen, ist gemeinsam, dass sie selbstreferentiell wirken und den Lehrer zum Koordinator, Berater und Beobachter umfunktionieren, dessen Antlitz im Computerraum hinter dem Masterbildschirm buchstäblich verschwindet. Er wird zur Hilfskraft, die unablässig Teilresultate „in die Lerngruppe zurückgibt“ und sich im besten Fall „völlig zurücknimmt“. Es gibt sehr gut bewertete Prüfungslehrproben, in denen der Kandidat keine zehn vollständigen Sätze geäußert hat, sondern beweisen konnte, dass er die Methodendramaturgie virtuos wie ein Marionettenspieler im Griff hat.

Geradezu obsessive Legitimation dieser Entwicklung ist schlechter Frontalunterricht, der die Lehrkraft zum Dauerreden und die Schüler zum abgestumpften Zuhören zwingt. Diese „Methode“ ist nicht zu entschuldigen, denn es gibt auch gelingende, ja notwendige „frontale Phasen“, in denen die Lehrkraft

- ein präzises sprachliches Vorbild ist,
- Schülerbeiträge hilfreich und transparent würdigt,
- ihren wissenschaftlichen Hintergrund einbringt,
- ihre Autorität taktvoll zur Unterstützung schwacher Schüler nutzt,
- mit engagierter Rhetorik für die didaktische Rechtfertigung des Themas eintritt,
- sich in den Gesamtdiskurs der Lerngruppe als Person „einbringt“, die den Lerngegenständen ihr erzieherisches Potential abgewinnt.

Schüler wollen, das zeigen so gut wie alle (außerschulischen) Gespräche und Beratungen, mehr von ihrer Lehrern haben: von ihrer Zuwendung, Kompetenz und Persönlichkeit. Die methodische Umtrieblichkeit wird akzidentiell natürlich geschätzt, weil sie nach Meinung der Schüler die Lernanstrengung gleichsam verdünnt, eine verbindliche Bilanzierung des Lernertrags gerade nicht erzwingt und dem computergestützten Spieltrieb entgegenkommt; aber spätestens ab Klasse 10 wird

Powerpoint als „krank“ empfunden, als abstumpfend langweilig – es sei denn, man darf selbst damit spielen.

Wesentliche Basisqualifikationen werden, weil sie nicht zum modernen Methodenzoo gehören, aus dem Biotop Schule vertrieben:

Schüler lernen und üben kaum noch

- Vorgelesenem oder Referaten ohne optische „Begleitung“ zu lauschen,,
- bei Vorträgen und Diskussionen mitzuschreiben,
- die Beteiligung an Debatten durch gekonnte Einbeziehung früherer Redebeiträge,
- Exzerpte aus längeren Texten anzufertigen,
- den wirklich „freien“ Vortrag,
- die Darbietung auswendig gelernter und bewusst gestalteter Texte.

These 9: Die Lehrerausbildung fußt auf dem persönlichen Vorbild der Ausbilder und geht endlich vom Kind aus.

Weshalb gilt die Ausbildungszeit im Studienseminar vielen Lehrkräften zeitlebens als Horror?

Die Antwort ist schlicht: Weil die Ausbilder (siehe These 5) den Referendaren in der Regel nicht zeigen, was sie (angeblich) lehren. Offiziell können natürlich die jungen Leute beim Ausbilder „hospitieren“; aber sie müssen jeweils darum bitten und haben vielfach das Gefühl, nicht willkommen zu sein. Umfragen der Personalräte an drei großen Seminaren haben gezeigt, dass die Hälfte der frisch examinierten Lehrer die Ausbilder überhaupt nicht unterrichtend erlebt hat und dass zwei solcher Besuche in einer Ausbildungszeit von zwei Jahren das Maximum sind. Die Ausbilder lehren (und prüfen!) gleichsam aus der Deckung heraus und erscheinen regelmäßig als Mimesis im Unterricht „ihrer“ Referendare. Wäre es verordnet, dass die Referendare mindestens ebenso oft den Unterricht der Ausbilder sähen, wie es umgekehrt der Fall ist, würde die Lehrerausbildung fast schlagartig

- ehrlicher,
- wirklichkeitsnäher
- und gerechter, was die Ausbildungs- und Examensnoten anbetrifft.

Wer Geige lernt oder Volleyballprofi wird, formt seine Kunst am Klang- und Bewegungsvorbild seiner Lehrer. Dass ausgerechnet die Lehrerbildung den Nachwuchs hauptsächlich im Sitzkreis bei Powerpoint-Exerzitien und klassenferner Reflexion ausbildet, ist ebenso betrüblich wie die Tatsache, dass die Ausbildung sich hat „modularisieren“ lassen. War zuvor die Hinführung des Lehrernachwuchses zu Erziehung und Unterricht gestaltet als kontinuierlicher Prozess, so ist dieser Vorgang nunmehr getaktet in abgeschlossene Einheiten, die – wie könnte es anders sein! – auch sofort benotet werden.

Alle zaghaften Versuche, andere Profis der Jugendarbeit in die Lehrerausbildung einzubinden und dadurch den Blick zu weiten, sind der Modularisierung zum Opfer gefallen.

Nicht die Interessen der Kinder, nicht Kinderschutz und Kindeswohl bestimmen die Ausbildung, sondern der modularisierte „workload“, der sich um die außerschulischen Lebensbedingungen schlicht nicht kümmert. Die trübe Integrationsdebatte und vor

allem die hohe Abbrecherquote der Kinder des „Prekariats“ haben eine Ursache auch darin, dass die Lehrerausbildung die Lebenswelt der Schüler ausblendet.

Fazit:

Diese Thesen sollen und werden provozieren und diejenigen stören, die sich im System Schule bequem eingerichtet haben. Sie folgen der Konzeption des Konstruktivismus. Sie sind nicht mit irgendwelchen Interessen verknüpft und zeigen, wo die Schule sich ändern muss und welche rechtlichen Grundlagen dafür zu schaffen sind.

Wenn sich die Schule endlich als Ort verstünde, der dem Kindeswohl uneingeschränkt dient, hieße das tatsächlich „Schule neu denken“.

Klaus Ruß