



Newsletter vom 27. 9. 2020

Inhalt

Hoher Preis für schulische Fehlkonzepte.....	2
26.9.2020, Hanspeter Amstutz	2
Ein Hoch auf unsere Volksschule.....	4
Tages-Anzeiger 9.9.2020 Debatte, Markus Tschannen Freischaffender Autor	4
Lehrpersonen wollen keine diffusen Kompetenzbeschreibungen.....	5
Starke Schule beider Basel (SSbB), 19.9.2020, Alina Isler.....	5
Frühfranzösisch ist und bleibt der grösste und teuerste Witz der Schweizer Schulgeschichte!.....	6
Condorcet Bildungsperspektiven 20. September 2020, Gastbeitrag eines Vaters und Lehrers aus der Nordwestschweiz	6
Was heisst es heute, gebildet zu sein?.....	7
NZZ 12.9.2020, Meinung & Debatte, Gastkommentar von Toni Stadler.....	7
Fit für die Schule? Fit fürs Leben?.....	8
Zeit-Fragen 22.9.2020, von Dr. Eliane Perret, Heilpädagogin und Psychologin.....	8
Autorität – nur etwas für Konservative?	11
Tagblatt St. Galler Tagblatt, 7.9.2020, Gastkommentar von Margrit Stamm	11
Streng, beharrlich und liebevoll	12
NZZ 19.9.2020, Wochenende, von Martin Beglinger	12
«Wären es Mädchen, wäre es ein Skandal».....	17
NZZ am Sonntag 13.9.2020, Hintergrund und Erziehung, Peter Hossli	17
Was ist mit den Buben los?	18
NZZ am Sonntag 13.9.2020, Hintergrund und Erziehung, Interview Peter Hossli	18
«Buben ticken in der Schule anders».....	19
NZZ am Sonntag 20.9.2020, Leserbriefe	19
„Mainstreaming“ in den USA.....	19
Condorcet Bildungsperspektiven 21.9.2020, Gastbeitrag von Peter Aebersold	19



Hoher Preis für schulische Fehlkonzepte

26.9.2020, Hanspeter Amstutz

Die schulpolitischen Inhalte unseres aktuellen Newsletters könnten gegensätzlicher nicht sein. Wir beginnen mit dem Erfreulichen in unserer Volksschule. Markus Tschannen, ein freischaffender Autor und Vater eines Primarschülers, erinnert daran, wie viel Einsatz unsere gut entlohnten Lehrerinnen und Lehrer jeden Tag leisten, um den Kindern gerecht zu werden. Zu Recht hält er uns vor Augen, wie gut unsere Volksschule von fast allen Gesellschaftsschichten mitgetragen wird und wie im Vergleich zu anderen Ländern die Rahmenbedingungen fürs Unterrichten bei uns ausgezeichnet sind. Tschannens Beitrag ist ein Lob auf die starken Seiten unseres Bildungssystems, das nach wie vor einen hohen Standard aufweist. Doch der Text überdeckt, dass in der Realität einiges aus dem Ruder gelaufen ist.

Unser Land, das nach Luxemburg europaweit die höchsten Bildungsausgaben pro Kopf der Bevölkerung aufweist, muss sich fragen, weshalb es in einigen Bildungsbereichen alles andere als erstklassig ist. Ein Fünftel unserer Schulabgänger ist nicht imstand, einfachste Texte zu verstehen und fast die Hälfte tut sich schwer mit anspruchsvolleren Beiträgen. Das sind nur zwei der unerfreulichen Tatsachen, über die man nicht einfach hinwegsehen kann. Wir stellen die aktuellen Herausforderungen deshalb zur Diskussion.

Basler Lehrpersonen fordern mehr Klarheit bei den Bildungszielen

Welchen Nutzen bringt ein Lehrplan mit 2300 ausformulierten Kompetenzstufen den Lehrpersonen bei der Unterrichtsplanung? Diese Frage haben sich offenbar viele Schulpraktiker in der Nordwestschweiz gestellt und es genauer wissen wollen. In einer Umfrage der *Starken Schule beider Basel* stellte sich heraus, dass der monumentale neue Lehrplan in der Praxis kaum Beachtung findet. Um sich rascher orientieren zu können fordern die Lehrerinnen und Lehrer einen handlichen Lehrplanteil A mit klaren Inhalten und kurzen Beschreibungen der Bildungsziele in jedem Fach. Dieser Hauptteil soll dem komplizierten Teil B mit den seitenlangen Kompetenzbeschreibungen vorangestellt werden. Damit würde wohl still und heimlich ein Paradigmenwechsel vom viel gerühmten Kompetenzmodell zu einem inhaltsorientierten Lehrplan vollzogen.

Wenn sich schon nach einem Jahr zeigt, dass der Lehrplan seine Hauptfunktion als Kompass für die mittelfristige Bildungsplanung nicht erfüllen kann, dann ist etwas ganz schief gelaufen. Der neue Lehrplan mag zwar eine Fundgrube für Erziehungswissenschaftler und Lehrmittelproduzenten sein, aber mit seiner unübersichtlichen Vielfalt gelingt es ihm nicht, Klarheit bei den Bildungszielen zu vermitteln. Was nützt ein Lehrplan, dem die Strahlkraft verbindlicher Bildungsziele fehlt? Die überdurchschnittlich regsame Baselbieter Lehrerschaft hat als erste laut ausgesprochen, was sonst meistens nur hinter vorgehaltener Hand kritisiert wurde. Man kann davon ausgehen, dass nun in anderen Kantonen ähnliche Forderungen erhoben werden.

Scharfe Kritik am ineffizienten frühen Mehrsprachenlernen

Schon sehr viel länger gärt es in der Lehrerschaft beim überzogenen Sprachenkonzept der Primarschule. Eigentlich ist den meisten Bildungsverantwortlichen klar, dass das frühe schulische Lernen dreier Sprachen kein Erfolgsmodell ist und stark schädigende Nebenwirkungen in anderen Fächern hat. Doch die Bildungspolitik hat sich in dieser Frage dermassen in eine Sackgasse manövriert, dass ihre Repräsentanten ohne Gesichtsverlust nicht mehr herauskommen werden. Entsprechend wird am Konzept herumgeschraubt und immer neue finanzielle Mittel werden bewilligt, nur um das berühmte Ende mit Schrecken zu vermeiden.

Offensichtlich scheint nun aber das Fass zu überlaufen. Mit ungewöhnlich scharfen



Worten geisselt ein Lehrer und Familienvater den ineffizienten frühen Französischunterricht seines Sohnes. Sicher spielt dabei eine Rolle, dass in der Nordwestschweiz mit dem Lehrmittel *Mille feuilles* auch noch ein ziemlich chaotisches Didaktikkonzept gewählt wurde. Die Misere liegt aber tiefer. Es ist die irrige Vorstellung, dass der frühen schulischen Mehrsprachigkeit Tür und Tor geöffnet werden müssten, um Kindern vorzeitig den Eintritt ins Zeitalter der weltweiten Kommunikation zu ermöglichen. Was dabei in anderen Fächern an grundlegendem Wissen verloren ging, kümmerte die Lehrplanverantwortlichen wenig. Statt Bildung auf das Wesentliche zu konzentrieren, wurde fast der ganze Wunschkatalog an erstrebenswerten Kompetenzen beibehalten. Nun stellt sich heraus, dass der Preis für dieses Fehlkonzept mit einer erheblichen Verwässerung der Bildungsziele verknüpft ist.

Ist das humanistische Bildungsideal überholt?

Einige Wellen werfen dürfte auch der NZZ-Beitrag von Toni Stadler über das von ihm kritisierte humanistische Bildungsideal. Der Autor und Naturwissenschaftler kritisiert einen veralteten Bildungskanon an manchen Universitäten. Er fordert ein zeitgemässeres Bildungsideal und mehr zweckgerichtete Bildung. Ziel der universitären Bildung müsse es sein, als urteilsfähige Persönlichkeit das Weltbild regelmässig an den neusten Wissensstand anpassen zu können. Da fragt man sich unweigerlich, wie nach Stadlers Vorstellungen denn der Lehrplan der Volksschule umgestaltet werden müsste.

Plädoyers für pädagogische Standhaftigkeit und gerechtere Bubenpädagogik

Wenn Sie genug von Schulpolitik haben, empfehlen wir Ihnen unsere drei lesenswerten Beiträge über praktische Erziehungsfragen. Da ist einmal der wunderbare Bericht von Eliane Perret über eine standhafte Mutter, die ihren Sprössling mit viel Liebe und Geduld an den verführerischen Gestellen eines Verkaufsladens vorbeiführt. Dann erklären uns Martin Beglinger und Margrit Stamm, warum richtig verstandene Autorität in der Erziehung überhaupt nicht ausgedient hat. Beide weisen darauf hin, dass Kinder letztlich froh sind, wenn Lehrerinnen und Erzieher über eine verlässliche Festigkeit verfügen. Fehlt diese, stösst jeder Erziehende bald einmal an seine Grenzen. Eigentlich sind dies keine umwerfenden Erkenntnisse, doch im Hinblick auf all die verunglückten antiautoritären Experimente sind die erneuerten Grundregeln sehr hilfreich.

Gar nicht mehr selbstverständlich ist auch die Aussage, dass Buben anders ticken als Mädchen. Wie die amerikanische Autorin Peggy Orenstein schreibt, drohen Buben heute emotional zu verkümmern, weil ihr Zugang zu den eigenen Gefühlen durch falsche Vorstellungen über Männlichkeit blockiert ist. In der Schule wiederum wird mit dem sprachenlastigen Bildungsprogramm dem ausgeprägten Sachinteresse vieler Buben zu wenig Rechnung getragen.

Fazit der schulischen Integration in den USA

Den Schlusspunkt unseres Newsletters bildet ein Blick des Bildungshistorikers Peter Aebersold auf die Integrationsbemühungen seit den Siebzigerjahren in den USA. Man wird dabei den Eindruck nicht los, dass gewisse Fehler zuerst jenseits des Atlantiks gemacht wurden, bevor wir sie selber bei uns ausprobieren. Doch schauen Sie selbst und bilden Sie Ihr eigenes Urteil beim Lesen all der gegensätzlichen Standpunkte in unserem etwas aussergewöhnlichen Newsletter.



Ein Hoch auf unsere Volksschule

Tages-Anzeiger 9.9.2020 Debatte, Markus Tschannen Freischaffender Autor

Mamablog • Unser Papablogger sagt, warum er unser Bildungssystem super findet.

Jörg Kachelmann hat kürzlich seiner deutschen Followerschaft auf Twitter das Schweizer Schulsystem regelrecht um die Ohren geschlagen. Er hätte es vielleicht etwas weniger überheblich formulieren können. Ich persönlich finde das deutsche System nicht sonderlich schlecht und möchte hier keine Vergleiche anstellen. Aber wo ich mit Kachelmann einig bin: Unsere Volksschule ist supi!

Und ja, ich bin ein Harmos-Fanboy. Die obligatorische Einschulung mit vier Jahren ist aus meiner Sicht richtig - ob in den Kindergarten oder in die Basisstufe. Die Schule nimmt den Kindern nicht die Kindheit, wie manchmal behauptet, sondern eröffnet ihnen neue Möglichkeiten, Begegnungen und Welten. Das bedingt eine gewisse Qualität. Und die hat die Volksschule in der Schweiz:

- Sie ist fair finanziert, egal wie viele Ärztinnen und Banker im Quartier wohnen.
- Sie beschäftigt anständig bezahlte, gut ausgebildete Lehrkräfte.
- Sie bietet den Kindern ein gutes Betreuungsverhältnis und je nach Bedürfnissen Spezialunterricht.
- Sie geniesst in allen Bevölkerungsschichten einen hohen Stellenwert und kann gegen Privatschulen bestehen.

All das schafft Chancengleichheit und ist wichtig, um den Kindern im Einzelnen gerecht zu werden. Aber ich bin kein Bildungsexperte, sondern einfach ein Vater, dessen Kind in eine durchschnittliche Schweizer Schule geht. Das nehme ich zumindest an.

Brechts Basisstufenklasse besteht aus 24 Schülerinnen und Schülern. Der Unterricht erfolgt überwiegend im Teamteaching. Dank Stellvertretungen selbst dann, wenn eine der Lehrerinnen kurzfristig krank wird. Die Kinder haben ab Schuleintritt mit vier Jahren Zugang zu DaZ (Deutsch als Zweitsprache), Integrativer Förderung, Logopädie und Psychomotorik-Spezialunterricht.

Die Schule ist gut ausgestattet und als Eltern müssen wir fast nichts aus dem eigenen Sack bezahlen. Maximilian-Jasons Matheheft und Lea-Marihuanas Malschürzli übernimmt die Schule. Und wenn Jennifer-Shakira zu Hause etwas basteln soll, kriegt sie den Rucksack derart mit Bastelsachen gefüllt, dass man ihren Schulweg noch wochenlang an der Glitzerspur erkennt.

Klar, nicht alles was glitzert, ist ein Diamant. Das gilt auch für die Volksschule. Wir sind in der Schweiz und «es chunnt ufe Kanton drufab». Oder auf den Ort, das Quartier, die Schulleitung, die Lehrpersonen und die Kinder und deren Eltern. An manchen Schulen sind die Herausforderungen grösser als an anderen.

Auch Inhalte und Lehrmethoden stehen immer wieder in der Kritik: Manche fordern besseren Sexualkundeunterricht, mehr individuelle Förderung, zeitgemässe Digitalisierung. Und das ist gut so: Kritische Stimmen und die Leute an der Bildungsfront treiben die Schule voran. Wir dürfen uns auf einem guten Bildungssystem nicht ausruhen, aber man darf auch mal sagen: Wir haben eine gesunde Basis für Verbesserungen.

Eigentlich sollte dieser Beitrag ein Podcast-Tipp werden, bevor ich ihn in einer Lobrede ersäuft habe. Der fünfteilige Reportage-Podcast «Nice White Parents» der New York Times lässt tief in ein komplett anderes, fundamental kaputtes Schulsystem blicken. Er zeigt, was passiert, wenn ehrgeizige Eltern mit Geld und Privilegien die öffentliche Schule vor sich hertreiben. Zum Glück sind wir davon weit entfernt.



Lehrpersonen wollen keine diffusen Kompetenzbeschreibungen

Starke Schule beider Basel (SSbB), 19.9.2020, Alina Isler

Die Umfrageergebnisse der Starken Schule beider Basel (SSbB) betreffend Lehrplan Volksschule Baselland könnten nicht eindeutiger sein: 73.4% der Lehrpersonen befürworten einen Lehrplanteil A mit ausschliesslich Stoffinhalten und Themen im Umfang von 1-3 Seiten pro Fach und Schuljahr, wie dies für Fach Englisch ab diesem Schuljahr bereits Realität ist. Lediglich 9.8% lehnen diesen Vorschlag ab.

Nachdem die SSbB im Juni 2016 die Initiative "Ja zur Lehrplänen mit klar definierten Stoffinhalten und Themen" lancierte, erarbeitete die Bildungsdirektion einen Gegenvorschlag aus, der von allen Parteien (Grüne, Grüne-Unabhängige, SP, EVP, GLP, CVP, FDP, SVP) und Interessensverbänden (SLK, KLS, AKK, LVB, SSbB) auf breite Zustimmung stiess. Das Stimmvolk stimmte dem Abstimmungsvorschlag ebenfalls deutlich mit 84.2% zu. Als Folge davon besteht der Lehrplan Volksschule Baselland auf der Sekundarstufe 1 seit August 2018 aus zwei Teilen: Teil A trägt den Titel "Stoffinhalte und Themen", Teil B "Kompetenzbeschreibungen". Zurzeit bestehen jedoch noch immer beide Teile A und B in allen Fächern (ausser in Englisch) weitgehend aus Kompetenzbeschreibungen.

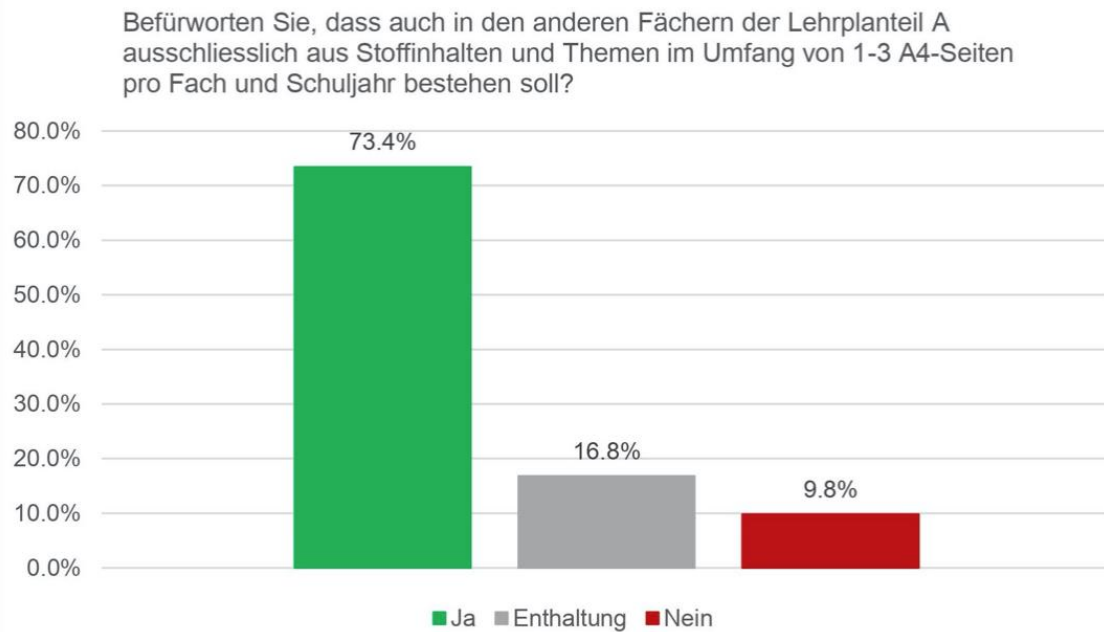
Der Druck der Interessensverbände wuchs stetig: So schreibt die Konferenz Lehrpersonen der Sekundarstufe 1 (KLS) im Oktober 2019 betreffend der Vernehmlassungsvorlage der beiden Fremdsprachen Englisch und Französisch deutlich: Für den Teil 1 Stoffinhalte und Themen des Lehrplans *"wünscht sich die KLS eine übersichtliche und klar formulierte Fassung, welche möglichst ohne Kompetenzbeschreibungen auskommt und auf 1 bis 3 Seiten pro Schuljahr und Fach prägnant und klar aufgebaut Stoffinhalte und Themen festhält ..."*. Noch pointierter formulierte es die Amtliche Kantonalkonferenz (AKK): *"Wir unterstützen im Wesentlichen die Stellungnahme der Stufenkonferenz KLS. Kurz zusammengefasst halten wir fest, dass der Entwurf des Lehrplans Englisch [dieser besteht nahezu ausschliesslich aus Stoffinhalten und Themen und ohne Kompetenzbeschreibungen] grosse Akzeptanz findet, der Entwurf des Lehrplans Französisch aber als stark überladen und unübersichtlich beurteilt wird."* Und auch die Schulleitungskonferenz (SLK Sek) lobt den Englischlehrplan, welcher rund 1.5 Seiten pro Schuljahr umfasst, in besten Tönen: *"kurz und knapp", "konzentriert sich auf das Wesentliche", "ist gut lesbar", "ist übersichtlich und verschafft schnell Orientierung"*. Und weiter schreibt die SLK zum rund 29-seitigen Französisch-Lehrplanteil 1: *"Soll sich in der Art am Englischlehrplan orientieren und viel konkreter formuliert sein."* Auch der Lehrerinnen und Lehrerverband (LVB) äusserte sich entsprechend und ebenso deutlich.

Der neu gewählte Bildungsrat nahm diese Kritik wohlwollend auf. Vor den Sommerferien beschloss er für das Fach Englisch einen von erfahrenen Englischlehrpersonen erarbeiteten Lehrplanteil A und setzte diesen umgehend ein. Die Englischlehrpersonen der Sekundarstufe 1 profitieren ab diesem Schuljahr von einem Lehrplanteil A, in dem auf knapp zwei Seiten pro Schuljahr die "Stoffinhalte und Themen" klar und übersichtlich formuliert sind. Die Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans 21 sind weiterhin im Lehrplanteil B aufgelistet.

Die Umfrage der SSbB hat deutlich gezeigt, dass eine überwiegende Mehrheit der befragten Lehrpersonen einen Lehrplanteil A will, der ausschliesslich aus Stoffinhalten und Themen besteht und einen Umfang von 1-3 Seiten pro Fach und Schuljahr hat. Von 190 Lehrpersonen haben sich 73.4% für einen solchen Lehrplanteil A ohne Kompetenzbeschreibungen ausgesprochen und neben einer Enthaltungsquote von 16.8% haben nur 9.8% dagegen gestimmt. Die SSbB fordert das Amt für Volksschulen (AVS) dazu auf, den Lehrplanteil A für alle Fächer zu überarbeiten und sich bezüglich Struktur und Umfang am



Lehrplanteil A vom Fach Englisch zu orientieren.



Die Vernehmlassungsantworten der Interessensverbände finden Sie hier: [KLS](#), [SLK Sek](#), [AKK](#), [LVB](#), [SSbB](#)

Alina Isler, Vorstand Starke Schule beider Basel

Frühfranzösisch ist und bleibt der grösste und teuerste Witz der Schweizer Schulgeschichte!

Condorcet Bildungsperspektiven 20. September 2020, Gastbeitrag eines Vaters und Lehrers aus der Nordwestschweiz

Diesen Sommer ist unser Sohn an die Sek P übergetreten. Innerhalb weniger Wochen wurde ihm schmerzlich und in aller Deutlichkeit bewusst, dass er in 4 langen Jahren Französischunterricht mit dem Lehrmittel «Mille feuilles» an der Primarschule von dieser Sprache rein gar nichts mitbekommen hatte. Die Realität hat ihn eingeholt.

Sein Vater hatte ihm zwar immer wieder einmal angedeutet, dass es um seine Französischfähigkeiten – trotz durchgehender Zeugnisnote 6 in allen 4 Jahren! – eher trübe bestellt sei. Aber so richtig nachvollziehen kann er es erst jetzt, wo er zum ersten Mal so etwas wie einen strukturierten Französischunterricht erlebt. Und wo von ihm erwartet wird, dass er gewisse sprachliche Strukturen mündlich und schriftlich anwenden kann.

Bezeichnend ist, dass an der Sek P nun mit dem Lehrmittel «Le Cours intensif 1» (Klett-Verlag) gearbeitet wird. Dieses Lehrmittel beginnt in Französisch wieder bei null: Mit «avoir» und «être», mit den Personalpronomen und basalem Wortschatz. Ein klareres Eingeständnis, dass die 4 Jahre Frühfranzi an der Primar zu 100% wirkungslos verpuffen, gibt es nicht.

Die bittere Wahrheit sieht nämlich so aus: Den allermeisten Schülerinnen und Schülern ist nach 10 Jahreslektionen (= knapp 400 Einzellektionen!) Französisch an der Primar z.B. nicht bekannt, ...



- ... dass (und wie) «je» und «j'ai» verschieden ausgesprochen werden und etwas Unterschiedliches bedeuten;
- ... was es mit «un/une» respektive «le/la» auf sich hat;
- ... wie «le» und «les» korrekt ausgesprochen werden;
- ... wie man ein -er-Verb konjugieren könnte;
- ... was allereinfachste Unterrichtsanweisungen wie «Ouvrez les livres» oder «Lis la phrase» meinen könnten;
- ... wie elementarste Smalltalk-Formulierungen wie «Comment tu t'appelles?» usw. gebildet/ausgesprochen/beantwortet werden müssen.

Ich habe mich mit zahlreichen Eltern, deren Kinder teilweise dieselbe oder andere Sekundarschulen besuchen, unterhalten. Die Aussagen sind überall ähnlich oder identisch. Und dabei geht es noch um jene Schülerinnen und Schüler, welche angeblich am meisten können sollten in Französisch!

Das mit vollkommen unrealistischen Verheissungen eingeführte Frühfranzösisch ist kolossal gescheitert und kann verlustlos wieder gestrichen werden. Den Primarschulkindern wäre mit einem zusätzlichen freien Nachmittag pro Woche sicher mehr gedient. Und mit dem Geld würde man lieber die Schulbauten verbessern. Oder gute Leseförderung in Deutsch betreiben.

Übrigens: Innerhalb von 4 Tagen habe ich – und das ganz ohne das Hirngespinnst «Didaktik der Mehrsprachigkeit» – unserem Sohn nach Feierabend das beigebracht, was er benötigte, um im ersten Französischtest bestehen zu können (dafür hätte er allerdings 4 Jahre lang Zeit an der Schule gehabt...). Aber was ist mit jenen Kindern, die zuhause niemanden haben, der ihnen so helfen kann? Die lässt man im Stich.

Das Schulfach Französisch hatte immer schon einen schweren Stand. Aber nun wurde es langfristig, womöglich endgültig ruiniert. Es ist bei den Schülerinnen und Schülern noch unbeliebter als je zuvor. Die PH-Studenten wählen es grossmehrheitlich ab. An den Unis findet man kaum noch Romanistik-Studentinnen.

Leider muss damit gerechnet werden, dass dieser Wahnsinn noch 10-15 Jahre so weitergehen wird – erst dann werden alle verantwortlichen Personen von den PHs und aus der Politik in Rente gegangen sein. Bis dahin wird selbstmörderisch weiter «erfolgreich» gescheitert auf der ganzen Linie. Und Verantwortung dafür übernehmen muss sowieso niemand.

Nicht zu beantworten bleibt angesichts der eklatanten Misere diese Frage: Warum gibt es nicht längst einen flächendeckenden Aufstand von Eltern und Lehrkräften gegen diese gewaltige Geld- und Zeitvernichtungsmaschine? Aus dem politischen Milieu ist das nicht zu erwarten, denn sonst müsste man ja über die Verantwortlichkeiten sprechen.

Was heisst es heute, gebildet zu sein?

NZZ 12.9.2020, Meinung & Debatte, Gastkommentar von Toni Stadler

Nachdem der Autor gewisse Altertumsfächer als «Unterhaltungswissenschaften» bezeichnet hatte, wurde er professoral kritisiert: «Sie verzwecken die Bildung!» Bildung dient zweifellos Zwecken, die Frage ist nur: Welchen Zielen soll sie dienen?

Gebildet ist heute, wer mit 25 Jahren ein Grundwissen zur Beurteilung von Gegenwartsproblemen besitzt. Die nüchtern technische Bekämpfung der Pandemie hat Halbgebildete, gewohnt, jedes Problem in einem Links-rechts-Schema unterzubringen, aus hoher Warte



zu kommentieren oder die Schuld «dem System» zu geben, verstummen lassen. Gebildet sein heisst eben auch, handlungsfähig zu sein.

Im deutschsprachigen Raum ist Bildung von den Humboldt-Brüdern geprägt worden. Alexander, der Praktiker, ein kosmopolitischer Forschungsreisender, fliessend in Deutsch, Französisch und Englisch, konzentrierte sich auf Botanik, Zoologie, Ozeanografie, Kosmologie und Völkerkunde, um die Natur der Welt als Ganzes zu erklären. Wilhelm, dem Idealisten, einem aufgeklärten Preussen, fliessend in Deutsch, Altgriechisch und Lateinisch, ging es um die ganzheitliche Bildung von Fachwissen, Geisteswissen und Kunst, was seiner Ansicht nach am besten durch das Nachahmen vorbildlicher Menschen der Antike zu erreichen war. Der Idealist gewann vorerst; sein ganzheitliches Bildungsideal wurde in humanistischen Gymnasien zur Norm. Trotzdem verrannte sich Deutschland in zwei Weltkriege.

Die zweite Runde ging unbemerkt an den Praktiker Alexander. Wenig beeindruckt von Idealen, trieben Naturwissenschaft und Technik während der vergangenen Jahrhunderte den Fortschritt voran. Käme der Forschungsreisende heute zurück, würde er ein iPad mit Satellitennavigation beschaffen lassen und sich wundern, dass in Kontinentaleuropa fast die Hälfte der Bildungsfähigen ohne Kompetenz in Naturwissenschaft auf Gebieten abschliesst, in denen das Schönegeistige überschätzt wird. Als Empiriker würde er sich über die sozialen Netzwerke ärgern, wo Jugendliche nicht mehr daran interessiert sind, Wissen zur Beurteilung von Zeitfragen zu erwerben, sondern gleich mit Meinungen, Anschuldigungen oder Hasstiraden loslegen. – Zur kompetenten Diskussion und Bewältigung von Gegenwartsproblemen braucht es einfach mehr Grundwissen über Natur und Technik. Nur ein Beispiel, Klimawandel: Selbst viele Maturanden könnten nicht erklären, weshalb es am Jungfrauoch – 3000 Meter näher bei der Sonne – 20 Grad kälter ist als am Genfersee. Oder sie haben nie vom Wienschen Verschiebungsgesetz gehört, das allein erklären kann, weshalb solare Wärmestrahlen das Treibhaus Erde nicht gleich wieder durch dieselbe Luft ins Weltall verlassen. Fehlt es an derart trivialen Kenntnissen, sind junge Leute Influencern und politischen Gauklern ausgeliefert.

[Mehr...](#)

Fit für die Schule? Fit fürs Leben?

Zeit-Fragen 22.9.2020, von Dr. Eliane Perret, Heilpädagogin und Psychologin

Heute ist es sehr verbreitet, Kinder früh zu fördern. Sie besuchen Sprachkurse, lernen bereits ein Musikinstrument oder spielen Tennis. Ihr Wochenplan ist durchgetaktet. Man möchte die Chancen für den Schulerfolg optimal gestalten. Oft steht dahinter die Angst, das Kind könne sonst den Anforderungen und dem Vergleich mit den Gleichaltrigen nicht genügen. Die heutige Forschung verweist jedoch eindeutig darauf, dass gefühlsmässige Ausgeglichenheit und die Fähigkeit, im sozialen Miteinander einen konstruktiven Beitrag zu leisten, ebenso wichtig sind für den späteren Schulerfolg wie frühes Lesen und Rechnen. Diese Kompetenzen bei einem Kind zu fördern ist oft anspruchsvoll, wie das folgende Beispiel zeigen soll.

«Ich will aber diesen Dino!»

Vor kurzem suchte ich im Verkaufsladen eines Tiergartens nach einem schönen Puzzle. In meiner Nähe weilte eine Mutter mit ihrem Sohn. Nach den Ferien würde *Noah*, so hiess er, mit der ersten Klasse beginnen. Das war dem Gespräch der beiden zu entnehmen.



Die Mutter wollte mit ihm ein Andenken an den schönen, gemeinsamen Tag aussuchen. Die Auswahl war gross. Sie verwies ihn auf die schönen Tierbücher und Spiele. Er aber hatte anderes im Sinn und steuerte zu den Plastikdinos, die es in allen Grössen gab. Und es kam, wie man es schon vermuten kann.

Bald hörte man Noahs entschiedene Stimme: «Ich will aber diesen Dinosaurier.» Die Mutter reagierte gelassen und sagte zu ihm: «Schau, du hast schon viele solche Dinos gekauft. Dann hast du einen halben Tag damit gespielt, und seither liegen sie herum. Du kannst wählen. Wir kaufen ein Spiel oder ein Buch. Dann können wir zusammen spielen und das Buch anschauen.»

Der Junge liess sich nicht überzeugen, seine Stimme wurde gepresst und sehr entschlossen: «Ich will aber diesen Dino!»

Sprachlich gewandt

Nun, das ist eine alltägliche Situation. Ich konnte der Mutter gut nachfühlen, dass es sie einiges kostete, bei ihrer Meinung zu bleiben. Ihr Sohn legte eine eindrückliche Beharrlichkeit an den Tag. Bald würde er in die Schule gehen. Einigen Bemerkungen konnte ich entnehmen, dass er schon lesen und seinen Namen schreiben konnte und viele Zahlen kannte. Ich fragte mich trotzdem, ob Noah gut vorbereitet war für seinen baldigen Schuleintritt.

Eine wichtige Fähigkeit, die es in der Schule braucht, hatte sich Noah schon erworben: Er war sprachlich versiert, konnte seine Wünsche äussern und hatte einen differenzierten Wortschatz, der sich nicht in «super», «mega» und «cool» erschöpfte.

Doch wie nutzte er die Sprache als «Brücke zu seinen Mitmenschen»? Offensichtlich war er den regen Austausch gewohnt. Er argumentierte mit seiner Mutter wie ein Weltmeister, um einen weiteren Dino zu erhalten. Er hatte schon im frühen Kindesalter gelernt, wie man mit Sprache Beziehungen gestalten und den eigenen Vorstellungen Gewicht verleihen kann. In der Schule würde es ihm helfen, dem Unterricht bei genauem Zuhören inhaltlich zu folgen. Er hatte die sprachlichen Voraussetzungen, um die Regeln des Zusammenlebens zu verstehen und damit zu einer guten Lernstimmung beizutragen.

Auf etwas verzichten können

Ich fragte mich jedoch, ob Noah auch in der Lage war, auf sein Gegenüber einzugehen, sich in dessen Situation einzufühlen und allenfalls eigene Wünsche zurückzustellen. Seine Mutter hatte vermutlich mit ihrem Sohn die Erfahrung gemacht, dass sein Interesse nach einer anfänglichen, kurzen Begeisterung schnell erlahmte. Er konnte auch stur bei einer Idee verharren. Der Mutter schien es deshalb wichtig zu sein, dass ihr Sohn lernte, sich flexibler auf neue Herausforderungen einzustellen. Ihn dafür zu gewinnen, war jedoch anspruchsvoll. Noah wurde zusehends aufgeregter und blieb hartnäckig bei seinem Wunsch, einen Dino zu kaufen. Die Mutter war weiterhin ruhig und gelassen. Sie ging davon aus, dass ihr Nein Noah nicht schaden würde und sie ihren Sohn nicht zufriedenstellen musste. Ihre Lebenserfahrung gab ihr dazu den nötigen Weitblick. Sie wusste oder ahnte, dass solche Erfahrungen es ihrem Kind später erleichtern würden, auf etwas zu verzichten und Enttäuschungen zu überwinden. Das würde auch zum Schulalltag von Noah gehören.

Nicht nur viel wissen und schlau sein

Noah hatte in verschiedener Hinsicht gute Chancen, ein guter Schüler zu werden. Aber er würde nicht immer das machen können, was ihm gerade Spass machte und leichtfiel. Zum Schulerfolg gehört ausserdem, mit Enttäuschungen, Erfolg und Misserfolg umgehen zu können und zu akzeptieren, einmal der Stärkere und ein anderes Mal der Schwächere zu sein. Das gehört auch zum Aufbau und der Pflege von echten Freundschaften. Beim



Zusammensein mit den anderen Kindern wird es bestimmt zu Meinungsverschiedenheiten und Konflikten kommen – auch Kinder haben ein Recht darauf. Es werden Missverständnisse entstehen, und Noah wird sich damit auseinandersetzen müssen, wie er begangenes Unrecht in Ordnung bringen kann. Kleine Kinder sehen oft nur ihren eigenen Weg, fühlen sich im Recht und werden rasch verzweifelt, ohnmächtig und wütend und können nachhaltig beleidigt sein. Aus dieser kleinkindlichen Phase war Noah schon herausgewachsen, aber es fiel ihm sichtlich schwer, sich von einer einmal gefassten Vorstellung zu trennen.

Standfest bleiben

Nach wie vor weilte er bei den Urtieren. Seine Mutter hatte sich mittlerweile in Richtung Kasse begeben. Noah packte entschlossen seinen Dino und stapfte hinter der Mutter her. Ob sie es weiterhin schaffen würde, sich seiner Hartnäckigkeit entgegenzustellen? Sie verwies ihn noch einmal auf die grosse Auswahl an Puzzles und Spielen, aus denen er eines aussuchen konnte. Dann wandte sie sich zum Kassier. Sie hatte sich ein Buch ausgesucht. Noah legte seinen Dino daneben. Die Mutter informierte den Kassierer, dass sie nur das Buch bezahlen werde. Nun realisierte Noah offensichtlich, dass «nichts zu machen» war. Er legte den Dino hin und war beleidigt. Die Mutter gab ihm noch eine kurze Bedenkzeit, dann zahlte sie und wandte sich dem Ausgang zu. Noah hinterher.

Ein paar Minuten später traf ich Mutter und Sohn nochmals. Sie waren auf dem Weg zum Parkplatz. Die Mutter erzählte ihm ganz unbefangen, was ihr am heutigen Tag besonders gut gefallen hatte. Noah hatte immer noch seine beleidigte Miene aufgesetzt. Aber ein kleines, verstecktes Lächeln konnte er sich nicht verkneifen, als sie von den lustigen Affen erzählte.

Ein Schrittchen weiter

Noah hatte heute viel gelernt und erlebt. Nicht nur Spannendes über Tiere. Die Mutter hatte ihm ein Hindernis in den Weg gelegt und damit einen wichtigen Lernschritt ermöglicht. Er musste auf seinen Dino verzichten und eine Enttäuschung hinnehmen. Das hatte ihm etwas abgefordert (nicht nur ihm!). Noah hatte es geschafft, den Konflikt mit der Mutter ohne Wutanfall auszuhalten. Die Mutter hatte ihm durch ihre Ruhe und innere Sicherheit den nötigen Rückhalt dazu gegeben. Das hat ihn stärker gemacht und ihm in seiner sozial-emotionalen Entwicklung ein Schrittchen ermöglicht, und er war dem Schul- und Lebenserfolg ein kleines Stück näher gerückt.

Zum Weiterlesen und Vertiefen:

- Stamm, Margrit. «Ich will – und zwar jetzt! Mangelnde emotionale Kompetenzen im Vorschulalter und ihre Folgen. Dossier 16/3.» www.margritstamm.ch
 - *Flyer der Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern. Fit für die Schule.* (Kann ausser in Deutsch in zehn weiteren Sprachen als pdf heruntergeladen werden.) www.erz.be.ch/erz/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung/fachinformationen/fit_fuer_die_schule.html
-



Autorität – nur etwas für Konservative?

Tagblatt St. Galler Tagblatt, 7.9.2020, Gastkommentar von Margrit Stamm

Erzieherische Beziehungen auf Augenhöhe können nur auf einem autoritativen Fundament gelingen. Aber die Gesellschaft braucht ein neues Verständnis von Autorität.

Autorität gilt als «böses» Wort. Wer selbst autoritär erzogen worden ist, will alles dafür tun, um nicht ein Abbild der strengen Eltern oder des angsteinflössenden Paukerlehrers zu werden. Autorität wird deshalb mit Drill, Angst und schwarzer Pädagogik gleichgesetzt.

Doch Autoritätsstrukturen haben sich gewandelt. Familie und Schule sind nicht mehr herrschaftsförmig organisierte, sondern kindzentrierte Formen von Zusammenleben und Ausbildung. In der Familie hat der Verhandlungshaushalt den Befehlshaushalt abgelöst. Viele Väter und Mütter behandeln ihre Kinder als gleichwertige Partner. Deshalb wird vom Menüplan bis zu den Hausaufgaben, von der Wahl der Kleidung bis zum Zeitpunkt des Schlafengehens alles verhandelt. Sogar der Kauf des neuen Autos.

Ist das eine vielversprechende Entwicklung? Ja und nein. Ja, weil Partizipation und Gleichwertigkeit wichtige Erziehungsziele geworden sind. Nein, weil zu oft vergessen geht, dass eine partnerschaftliche Beziehung erst entwicklungsförderlich sein kann, wenn das stützende Gerüst der Erziehung gefestigt ist.

«Autoritativer», nicht «autoritärer» Erziehungsstil

In der Tendenz trifft dies ab der Adoleszenz zu, weshalb Eltern zunächst hierarchisch und nicht horizontal denken sollten. Kleine Kinder brauchen einen strukturierenden Umgang, der sie davon entlastet, selbst bestimmen zu müssen, was für sie gut ist. Starke Eltern fordern die Einhaltung von Regeln, akzeptieren die Kinder als ernst zu nehmende Gesprächspartner und geben ihnen viel Liebe und Unterstützung. Dieser «autoritative» Erziehungsstil gilt als besonders entwicklungsförderlich.

Auch wenn Autorität eine ungeliebte Haltung ist, lässt sie sich nicht lediglich durch Partizipation oder Partnerschaft ersetzen. Genauso wie der Mensch nicht als roher Klotz auf die Welt kommt, der mit Autorität und Disziplin geschliffen werden kann, macht partnerschaftliche Erziehung aus Kindern noch lange keine mündigen Menschen. Deshalb braucht unsere Gesellschaft ein neues Verständnis von Autorität, das nicht nur für Väter und Mütter eine Herausforderung ist, sondern auch für die Schule.

Manche Lehrkräfte scheuen sich davor, als Autorität zu gelten. Einerseits wissen sie um die Kritik an der schulischen «Kuschelpädagogik», andererseits wollen sie nicht als lehrerhaft gelten, weil dies immer noch mit autoritär gleichgesetzt wird. Doch Autorität hat man nicht, man muss sie sich erarbeiten. Diese Erarbeitung ist eine Beziehungsleistung – sagt Kollege Roland Reichenbach. Deshalb gilt: Je jünger und leistungsschwächer Schülerinnen und Schüler sind, desto stärker sind sie auf ein Classroom-Management mit klaren Anweisungen und transparenten Zielen angewiesen.

Ähnlich wie in der Familie kann dies nicht von Anfang an über eine Beziehung auf Augenhöhe und einen Unterricht geleistet werden, in welchem sich Lehrerinnen und Lehrer ausschliesslich als Lernbegleiter verstehen.

Selbstorganisation ereignet sich nicht von selbst, sondern muss eingeführt werden

Selbstorganisiertes Lernen und Lernbegleitung können erst auf einer tragfähigen Basis können einsetzen. Mit einiger empirischer Sicherheit ist es ein Problem, wenn solche viel gelobten Lernformen vorausgesetzt und nicht systematisch eingeführt werden.



Autoritativ erzogene und von der Familie in ihrer Selbstmotivation und -organisation geförderte Kinder brauchen zwar in der Schule weniger Anleitung. Andere Kinder aber schon, vor allem diejenigen, welche zu Hause kaum erzogen werden und mit wenig Anregung auskommen müssen.

Vater-Mutter-Kind- und Lehrer-Schüler-Beziehungen, die auf Augenhöhe setzen, sind zwar auf einem guten Weg. Gelingen können sie aber nur auf dem Fundament einer autoritativen Beziehung. Die Schule muss für alle Kinder ein verlässlicher Ort sein, der ihren Entwicklungsbedürfnissen entspricht. Erziehungs- und Bildungskonzepte, die zu früh auf Augenhöhe und Selbstorganisation setzen, können zwar für einige Kinder eine gute Entwicklungsgrundlage sein, viele andere werden dadurch aber orientierungslos.

Margrit Stamm ist Prof. em. für Pädagogische Psychologie und Erziehungswissenschaften an der Universität Fribourg. Gründerin des Forschungsinstituts Swiss Education.

Streng, beharrlich und liebevoll

NZZ 19.9.2020, Wochenende, von Martin Beglinger

Die alte Zucht und Ordnung hat ausgedient, aber die widerspenstigen Kinder sind geblieben. Das Konzept der Neuen Autorität verspricht Lehrern und Eltern einen Weg aus der Ohnmacht. Was steckt dahinter?

Was tun, wenn ein Erstklässler je nach Laune mal auf dem Pult sitzt und dann wieder darunter? Wenn er andere Mitschüler schlägt oder den Unterricht seiner Lehrerin gleich ganz lahmlegt?

Was tun, wenn die Eltern ratlos sind, weil ihre Tochter sich weigert, die Hausaufgaben zu machen, und stattdessen eine Vase an die Wand schmeisst?

Wie soll ein Lehrer reagieren, wenn Schüler seine Aufforderung mit einem Lächeln ignorieren, den Abfall auf dem Mensatisch wegzuräumen?

In solchen Momenten der Ohnmacht kommt Regina Haller zum Zug. Bei unserem Besuch sitzt die Stadtzürcher Schulleiterin unter einem ausgestopften Adler, den sie aus einer verstaubten Vitrine vor der Entsorgung gerettet hat. Sonst ist ihr Büro in Oerlikon so nüchtern und funktional wie der ganze Bau. Die Schule Im Birch ist eines der grössten Schulhäuser in der Schweiz mit rund 700 Schülern in 14 Primar-, 15 Sekundar- und 5 Kindergartenklassen. Seit mittlerweile fünfzehn Jahren führt Regina Haller diese Schule, also seit einer Ewigkeit, wenn man bedenkt, dass die durchschnittliche «Überlebensdauer» eines Schulleiters je nach Quelle und Zählweise zwei bis fünf Jahre beträgt. Es ist ein Verschleissjob sondergleichen, Hallers Vorgänger war bereits nach einem Jahr ausgebrannt, zerrieben zwischen den Ansprüchen von Lehrern, Eltern und Behörden. Sie hingegen wirkt selbst im Corona-bedingten Ausnahmezustand erstaunlich munter und motiviert. Im Jahr vor dem Lockdown fand sie sogar Zeit, um nebenbei ein Buch zu schreiben: «Raus aus der Ohnmacht». Geschrieben hat sie es mit dem israelischen Psychologen Haim Omer, 71, dem Begründer der sogenannten Neuen Autorität, eines Konzepts, das er als Familientherapeut ersonnen hat und das die beiden jetzt gemeinsam für die Schule weiterentwickelt haben.

«Es braucht wieder mehr Autorität!», sagt Regina Haller. Das klingt in den Ohren mancher Pädagogen zunächst einmal verdächtig. Aber sie meint damit nicht jene Autorität der alten Art, die einzig auf Macht und Gehorsam beruht. Die «schwarze Pädagogik» hat für Haller ebenso ausgedient wie das Gegenteil des Laisser-faire, das überhaupt keine Grenzen



mehr setzen wollte. Nötig ist für die Schulleiterin vielmehr eine «neue Autorität», die vor allem auf «Präsenz» basiert.

Scheu vor klaren Regeln

Was das heisst, hat Haim Omer vor gut zwanzig Jahren in Tel Aviv zu erproben begonnen, als er in seinen Therapiestunden mit Eltern zu tun hatte, die von ihren eigenen Kindern verprügelt worden waren und sich nicht mehr zu helfen wussten. Es lag, glaubt Omer, wohl auch am Zeitgeist. In einem früheren Buch schrieb er: «In unserer modernen, liberalen Zeit ist es beinahe verpönt, von Struktur, Ordnung und Regeln zu reden, wird diesen doch nachgesagt, die kindliche Entwicklung zu blockieren. Deswegen scheuen sich viele Eltern davor, klare Regeln aufzustellen, weil sie Angst haben, die Beziehung zu ihrem Kind zu gefährden und die gegenseitige Liebe und Freundschaft aufs Spiel zu setzen. Alle unsere Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern zeigen: Wenn in der Erziehung Chaos statt Ordnung herrscht, kommt es zu gravierenden Problemen.»

Omer empfiehlt den ohnmächtigen Eltern, auf die Provokationen ihrer Kinder mit einem historisch erprobten Verhalten zu reagieren, nämlich mit gewaltlosem Widerstand, wie ihn einst Mahatma Gandhi oder Martin Luther King praktiziert haben. «Sit-in» heisst eines der Instrumente, und wie der Name sagt, setzen sich dabei die Eltern vor das Zimmer ihres Kindes und erklären ihm in aller Ruhe, warum sie sein Verhalten nicht mehr hinnehmen. Dann warten sie auf einen Vorschlag, wie es dieses Verhalten zu ändern gedenkt. Nehmen die Eltern auch nach einer Stunde womöglich nur Schweigen oder Brüllen wahr, aber keine konstruktive Antwort, dann wiederholen sie das Sit-in am nächsten Tag. Mit anderen Worten: Die Eltern bleiben hartnäckig präsent.

Die Schulleiterin Regina Haller hat erstmals 2011 von solchen Methoden gehört, als der charismatische Omer in Zürich über «Stärke statt Macht» referierte. Damals war ihr noch schleierhaft, wie man mit einem solchen Konzept an Schulen arbeiten könnte. Heute kann sie sich ihren beruflichen Alltag «nicht mehr ohne Neue Autorität vorstellen».

Lehrer kommen an ihre Grenzen

Wirklich neu ist dieses Konzept also nicht, doch das Interesse daran scheint grösser denn je, vor allem in den Schulen, die sich schwer wie nie zuvor mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen tun. Ob Schüler nun mobben oder ob sie nächtelang gamen, chatten und kiffen, destruktives Verhalten offenbart sich eher früher als später auch in der Klasse. Und nach einem verbreiteten Eindruck tut es das immer häufiger. Schwer zu sagen, ob dem tatsächlich so ist oder ob solche Schüler nur deshalb mehr auffallen, weil sie nicht mehr als Sonderschüler in Kleinklassen beschult werden, sondern in den letzten Jahren konsequent in die grossen Regelklassen integriert worden sind. Doch die Indizien mehren sich, dass Integration, frühere Einschulung und nicht zuletzt die steigenden Ansprüche den Druck auf die Regelklassen erhöhen:

- Jedes fünfte Kind stört den Unterricht, wie eine Umfrage von Professor Reto Luder von der PH Zürich 2019 unter 450 Lehrpersonen in Zürich und Winterthur ergeben hat.
- Die Zahl der Sonderschüler hat sich im Kanton Zürich seit 2004 auf mehr als 6000 verdoppelt.
- Gemäss einer Studie der Freiburger Erziehungswissenschaftlerin Margrit Stamm aus dem Jahr 2008 schwänzt jeder vierte Siebt- bis Neuntklässler relativ oft oder gar massiv den Unterricht.

Die schulpsychologischen Dienste sind ebenso überlastet mit der Abklärung von verhaltensauffälligen Schülern wie etwa die Kinder- und Jugendpsychiatrie der Psychiatrischen Universitätsklinik Zürich, wo die ambulanten Notfallkonsultationen in den letzten zehn Jahren um fast 500 Prozent zugenommen haben. Und nicht zuletzt sind es



die Lehrerinnen und Lehrer selbst, die an ihre Grenzen stossen. 60 Prozent von ihnen gaben in der Umfrage von Reto Luder an, dass die Dauerstörer die grösste Belastung in ihrem Berufsalltag seien.

Der Alltag der Schulleiterin Haller klingt zum Beispiel so:
«Frau Haller, Sie nerven!», sagt ein Achtklässler, den sie täglich bei ihrem Rundgang durch die Schule aufsucht und nach seinen Aufgaben fragt.

«Ich verstehe, dass dich das nervt», gibt sie zur Antwort, «aber du kannst dich darauf verlassen, dass ich auch weiterhin nerve, bis es mit deinen Hausaufgaben klappt.»

«Wachsame Sorge» heisst das im Jargon der Neuen Autorität. «Ich bin hier, und ich bleibe hier. Es ist meine Pflicht, für dich zu sorgen, du kannst mir weder kündigen, noch kannst du mich wegschicken» – dieser Leitsatz von Haim Omer gilt für Lehrpersonen genauso wie für Eltern. «Unterdessen wissen unsere Schüler, dass wir im Birch genau hinschauen. Und wenn etwas schiefläuft, dann stehen wir auf der Matte», sagt die Schulleiterin.

Das braucht Zeit. Doch hat man die auch im hektischen Alltag? Man sollte sie sich jedenfalls nehmen, meint Regina Haller. An ihrer Schule gewährt sie eine Art «banking time», eine Extrastunde im Einzelsetting, die die Beziehung zwischen Schüler und Lehrperson stärken soll, denn ohne Beziehung funktioniert in der Schule nichts. «Die Pädagoginnen merken schnell, dass das Kind – wie alle Kinder – ausserhalb des Klassengefüges vor allem liebenswert und je nach Situation bedürftig, wissbegierig und einfach ganz besonders ist. Das Kind geniesst diese Stunde mit seiner schulischen Bezugsperson und muss diese ungeteilte Aufmerksamkeit nicht durch störendes Verhalten in der Klasse einfordern», sagt die Schulleiterin. Die Alternative dazu ist ein anhaltender Kleinkrieg mit Schülern und Eltern, der am Ende viel mehr Zeit und Nerven braucht.

Aufmarsch gegen Mobbing

Ganz besonders ist Präsenz bei Mobbing gefragt, nach der Erfahrung von Regina Haller «etwas vom Schlimmsten für ein Kind und seine Familie». Erfährt sie von einem Fall, kommt es in der Regel zu einer sogenannten «Ankündigung», einem anderen wichtigen Instrument der Neuen Autorität, das wie ein «protokollarisches Zeremoniell» (Haller) abläuft. Nach einem ersten Vorgespräch mit dem betroffenen Kind und seinen Eltern organisiert die Schulleiterin einen bewusst imposanten Aufmarsch von Erwachsenen vor der versammelten Klasse. Mit dabei sind: die Klassenlehrerin, weitere Fachlehrer, je nachdem die Schulsozialarbeiterin, die Hortleiterin, der Hauswart, eine Elternvertretung – insgesamt gut und gerne zehn Personen.

Vor der Klasse erklärt nun die Schulleiterin, dass es einen Mobbingfall gegeben habe. Sie breitet weder Namen noch Details aus und weist auch keine Schuld zu, sondern erklärt klipp und klar, dass man Gewalt nicht dulde. «Keine lange Predigt, sondern eine klare Durchsage. Es geht um die rasche Veränderung eines inakzeptablen Verhaltens», erklärt Regina Haller.

Nach dem Statement der Erwachsenen soll jedes Kind in der Klasse auf einen Zettel schreiben, was es selber zur Verbesserung der Situation beitragen will – nicht nur mit einer allgemeinen Bekundung, sondern konkret, indem es zum Beispiel jeden Donnerstag in der Pause mit dem Mobbingopfer Fussball spielt.

Am Schluss verkündet die Schulleiterin, dass man sich in zwei Wochen erneut in der Klasse treffe, um die Umsetzung der Vorschläge und die Situation des Mobbingopfers zu überprüfen. «Wir machen gute Erfahrungen mit diesem Vorgehen», sagt Regina Haller.

Bis jetzt existieren zwar keine wissenschaftlichen Studien zur Wirksamkeit der Neuen Autorität, gleichwohl ist Andrea Lanfranchi, Professor an der Interkantonalen Hochschule



für Heilpädagogik, von ihrem Nutzen überzeugt. Er preist dieses Konzept gar als «Königsweg im Umgang mit destruktivem Verhalten», weil hier nicht mehr nur die Probleme beschrieben, sondern auch Lösungen aufgezeigt würden. «Das kommt bei den Lehrpersonen gut an.»

Hinter einer «Ankündigung» stecken gleich mehrere Grundsätze der Neuen Autorität. Zunächst einmal: Es müht sich nicht mehr jeder alleine ab. Stattdessen vernetzt man sich breit und handelt «gemeinsam statt einsam» (Haller). Ein ganzes Team stellt sich geschlossen vor die ganze Klasse und erklärt, was Sache ist. Zugleich mobilisiert sie das Potenzial der Klasse.

«Solche gemeinsamen Auftritte haben eine enorme Wirkung», sagt die Schulleiterin. «Die Jugendlichen müssen merken, dass die Erwachsenen sich gegenseitig informieren, ihre Massnahmen absprechen und alles unternehmen, um ein inakzeptables Verhalten zu unterbinden.»

Ein zweiter zentraler Punkt: Öffentlichkeit. Präsenz der vielen schafft Transparenz, doch das braucht Überwindung. Gerade unter älteren Lehrkräften ist das Einzelkämpfertum noch immer verbreitet, und da gilt rasch als Niederlage, wenn das Kollegium erfährt, dass man seine Probleme nicht alleine lösen kann. Ähnlich ist es bei den Eltern, die ebenfalls lieber für sich behalten, wenn zu Hause die Fetzen fliegen. Regina Haller zitiert dazu einen Satz von Haim Omer: «Wenn es daheim Konflikte gibt, dann schliessen wir die Fenster. Stattdessen müssen wir sie öffnen, damit es auch die Nachbarn mitbekommen.» In der Familientherapie rät Omer dazu, durchaus einmal Onkel, Tanten, Göttis oder die Grosseltern mit an den Tisch zu bitten, um mit dem Sohn zu besprechen, warum er nie pünktlich zu Hause ist und am Morgen dauernd die Schule verpennt.

In der Schule, sagt Regina Haller, gehe nichts ohne Eltern, gerade wenn es akute Schwierigkeiten gebe. «Sich gegenseitig nur die Schuld in die Schuhe zu schieben, untergräbt die Autorität der Eltern wie der Lehrer. Und vor allem bleibt das Kind auf der Strecke, wenn beide Seiten bloss übereinander lästern. Dabei sitzen wir doch alle im gleichen Boot und wollen den bestmöglichen Schulerfolg für das Kind», sagt die Schulleiterin. Deshalb werden die Eltern (oder ein Onkel oder die Grossmutter) in die Klasse eingeladen, um sich selber ein Bild zu machen, auch wenn das dem Schüler oft genug peinlich ist.

Das starke Gefühl der Scham

Doch ist diese demonstrative Präsenz nicht ein moderner Pranger? Eine Art verbale Prügelstrafe, indem Erwachsene die Kinder und Jugendlichen gezielt beschämen? Gerade in Deutschland, wo man historisch bedingt weit empfindlicher auf alles (angeblich) Autoritäre reagiert als in der Schweiz, geriet die Neue Autorität auch schon in scharfe Kritik. Die linke Bildungspolitikerin Sabine Boeddinghaus spricht von «Psycho-Rohrstock» und der Erziehungswissenschaftler Stefan Dierbach von einer «kalkulierten Beschämung», mit der man Schüler zur Änderung ihres Verhaltens dränge.

Gewiss, sagt Regina Haller, man könne vieles falsch auslegen und auch Ungutes mit der Neuen Autorität bewirken. Sie und ihr grosses Kollegium brauchten etliche Jahre, um ein Gespür für dieses Instrumentarium zu entwickeln. Was in der einen Konstellation passt, kann in einer anderen völlig daneben sein. «Entscheidend ist immer die Haltung dahinter: dass man zusammen mit den Eltern das Beste für das Kind will.» In einer «Ankündigung» gehe es gerade nicht um Blossstellung oder Bestrafung, sondern um die «Förderung einer Schul- und Klassenkultur, in der sich alle akzeptiert fühlen».

Eines will die Schulleiterin jedoch nicht wegre-den: Das starke Gefühl der Scham spielt eine wichtige Rolle in der Neuen Autorität. «Scham ist nicht a priori schlecht. Scham und soziale Kontrolle gehören zum gesellschaftlichen Lernprozess, um Kinder und Jugendliche



einzumitteln bei der Frage, was sich gehört und was nicht. Früher wusste jeder im Dorf, wer im Volg geklaut hat. In der heutigen städtischen Anonymität wird jedoch alles unverbindlich.»

Neue Autorität, das bedeutet sehr wohl auch Führen, doch das fällt nach Einschätzung von Regina Haller Eltern wie Lehrkräften oft schwer. Gerade unter jüngeren Sozialpädagogen ist rasch von «struktureller Gewalt» die Rede, wenn ein Erwachsener von einem Kind das Einhalten von Regeln verlangt. Und die zum Beispiel finden, auch ein gamesüchtiger Jugendlicher habe ohne Wenn und Aber ein Recht auf bestes WLAN in seinem Zimmer. Haller spürt «eine zunehmende Angst, Position gegenüber den Jugendlichen zu beziehen», stattdessen wolle man sie quasi gleichberechtigt wie Erwachsene behandeln. «Nichts gegen Wohlwollen, aber das kann auch ins Überbehüten kippen. Gerade jüngere Lehrer getrauen sich nicht zu sagen, «hey, dein Verhalten ist nicht in Ordnung, ich will es anders!»», sagt die Schulleiterin. «Doch man muss Kindern und Jugendlichen auch etwas zutrauen! Und überdies haben sie ein Recht auf Führung, Schutz und Orientierung.»

Sofort intervenieren

Schulbesuch bei der St. Galler Primar- und Sekundarlehrerin Franziska Stöckli, 45, die seit zwölf Jahren nach den Prinzipien der Neuen Autorität unterrichtet, bis 2018 eine «Time-out»-Klasse in Frauenfeld, seither eine Klasse an der Tagessonderschule der Stiftung Buechweid im zürcherischen Russikon. Bei Franziska Stöckli landen jene Jugendlichen, die in der Volksschule als nicht mehr tragbar gelten. Doch wer nun einen wilden und lauten Haufen erwartet, der liegt falsch. Es herrscht eine fast schon wundersame Mischung aus gelöster und doch konzentrierter Ruhe. Selbst der Siebtklässler, der an seinem ersten Schnuppertag noch alle Kabel aus dem Computer gerissen und Stühle quer durch das Zimmer geworfen hatte, sitzt kerzengerade am Tisch und löst Deutschaufgaben. Auch für ihn gilt, was diese leidenschaftliche Lehrerin ihren acht Sonderschülern jeden Morgen sagt und dabei strahlt: «Ich freue mich, dass ihr hier seid! Ihr seid mir wirklich wichtig!» Man nimmt es ihr ab.

Noch nie in ihren zwanzig Berufsjahren habe sie einen Schüler vor die Türe stellen müssen, noch nie sei ihr etwas aus der Handtasche geklaut worden, erzählt Franziska Stöckli. Und wolle mal einer partout provozieren, dann sage sie zu ihm: «Du kannst dich noch so blöd benehmen, ich werde dich trotzdem immer mögen.»

Das heisst mitnichten, sie lasse alles durch und fordere nichts ein. Auf die Frage, was sie von ihren früheren Lehrern unterscheide, antworten die Schüler spontan: «Frau Stöckli ist strenger.» Sie interveniert sofort, wenn ein Kind auf dem Stuhl herumrutscht. Oder dreinredet und die andern stört. Oder die Aufgaben nicht gemacht hat.

Auch von Zielen ist in ihrer Klasse oft die Rede. «Wir sind keine Therapiestation. Die Schüler sollen hier etwas lernen, nicht zuletzt Fleiss und Anstand, damit sie später eine Lehre machen und selbständig durchs Leben gehen können», sagt Franziska Stöckli. Das gelinge aber nur, wenn auch die Eltern «mit im Boot» seien. Die Lehrerin kennt sie alle persönlich, sie weiss um die familiären Sorgen, und gerade während des Lockdowns sei der Kontakt noch enger geworden, weil sie täglich bei allen Schülern und ihren Familien vorbeigegangen sei. «Ich verstehe mich als Anker, der dem Kind Halt und Sicherheit gibt», wobei die Leine je nach Bedarf einmal länger und einmal kürzer und im besten Fall gar nicht mehr nötig ist.

Ihre Präsenz ist enorm, fast rund um die Uhr, nichts scheint ihr zu viel zu sein für ihre kleine Klasse. Doch was manch andere Berufskollegen als Zumutung empfinden, ist für sie ein Energiespender. «Mich tragen die vielen positiven Erfahrungen und Erfolge», sagt Franziska Stöckli, die sich andererseits auch abgrenzt: «Ich nehme Anteil am Schicksal meiner Kinder, aber ich leide nicht mit. Mir muss es selber gutgehen, sonst kann es auch



dem Kind nicht gutgehen.»

Gesunder Egoismus ist legitim

Auch für Regina Haller ist dieser Gedanke wichtig. «Ein gesunder Egoismus der Lehrperson ist absolut legitim. Ist sie unzufrieden oder dauernd nervös, tut das auch der Klasse nicht gut.» Dazu stellt die Schulleiterin einen Vergleich mit den Notfallanweisungen in einem Flugzeug an: zuerst die eigene Sauerstoffmaske anziehen, bevor man dem Kind auf dem Nebensitz hilft.

Bei allem Bemühen, das Verhalten der Jugendlichen zu beeinflussen, kontrollieren könne man es nicht, betont Haim Omer seit Jahren. Kontrollieren können wir nur unser eigenes Verhalten, und auch dies ist schwierig genug, wie schon so mancher ausgerastete Vater oder Lehrer feststellen musste. Um solche Eskalationen zu verhindern, hat Omer ein altes Sprichwort umgedreht: «Man muss das Eisen schmieden, wenn es kalt ist.» Das Prinzip der verzögerten Reaktion zählt zu den nützlichsten Instrumenten bei der Neuen Autorität. Für einen Lehrer heisst das nicht, bei einer Schlägerei auf dem Pausenplatz nur zuzuschauen. Oder bloss den Frust zu schlucken, wenn ihn die Schüler belächeln, anstatt ihren Abfall in der Kantine wegzuräumen. Anstatt gleich mit Strafen zu drohen, soll er vorerst nur sagen: «Ich habe mir das gemerkt und werde darauf zurückkommen.» So kann er sich erst einmal im Kollegium besprechen und anschliessend gelassener reagieren. Auch hier führt der Weg aus der Ohnmacht über Präsenz. «Es geht nicht darum zu siegen», sagt Regina Haller, «sondern wir müssen beharren.»

Buchhinweis: Haim Omer / Regina Haller: Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis. Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2019. 240 S.

«Wären es Mädchen, wäre es ein Skandal»

NZZ am Sonntag 13.9.2020, Hintergrund und Erziehung, Peter Hossli

Die Fakten stellen Schweizer Knaben kein gutes Zeugnis aus. Schulisch werden sie von den Mädchen abgehängt. Es gibt mehr Maturandinnen und Studentinnen. Mehr Buben als Mädchen repetieren Klassen. Mehr Knaben leiden an ADHS. «Es gibt eine grosse Pathologisierung der Knaben», sagt Allan Guggenbühl, Schweizer Psychologe und Experte für Jugendgewalt. «Wären das Mädchen, wäre es ein nationaler Skandal, bei den Buben wird das übersehen oder sogar hingenommen.» Dabei gäre das Thema im Untergrund. «Lehrer und Lehrerinnen kommen zu mir und reden darüber, aber kein Politiker würde es wagen, die Geschlechterdifferenz anzusprechen. Es ist schlicht nicht diskutierbar.» Ihm selbst sei schon untersagt worden, an Veranstaltungen darüber zu reden.

Der Therapeut erlebt in seiner Praxis, dass Schweizer Buben «mit der Einstellung aufwachsen, benachteiligt zu sein». Deshalb würden sich weit mehr Buben als Mädchen in der Schule ausklinken und alternative Wege suchen. «Statt ein Studium anzutreten oder eine Lehre zu machen, werden sie Gamer oder investieren an der Börse.» Zudem komme das schweizerische Bildungssystem den Mädchen entgegen. Knaben würden sich in schulische Themen nur dann hineinknien, wenn es sie wirklich interessiert. Mädchen hingegen passten sich an und beschäftigten sich auch mit unbeliebten Stoffen. Männliche Attribute wie Mut oder Kreativität hingegen seien an den Schulen selten gefragt. Ohnehin sei es in der Schweiz «unsagbar geworden», männliche Eigenschaften in der Öffentlichkeit positiv zu erwähnen. «Wir schauen nur noch auf die Schatten der Männer, Frauen aber haben in der öffentlichen Wahrnehmung keine Schatten mehr», sagt Guggenbühl.



Ähnlich wie Autorin Peggy Orenstein in den USA erkennt Guggenbühl bei Vätern in der Schweiz eine grosse Verunsicherung. «Sie wissen nicht, wie sie mit ihren Söhnen umgehen sollen.» Knaben seien auf viel asexuelle Körperlichkeit angewiesen, man müsse sie mehr umarmen, mit ihnen zärtlich sein. «Viele Väter meinen aber, wenn sie ihren Sohn berühren oder mit ihm baden, sei das bereits heikel.» (hos.)

Was ist mit den Buben los?

NZZ am Sonntag 13.9.2020, Hintergrund und Erziehung, Interview Peter Hossli

Die Gesellschaft vernachlässige die Knaben, sagt Autorin Peggy Orenstein. Sie verarmen emotional, ihre Sexualität verkümmere. Höchste Zeit, um über männliche Gefühle zu reden.

NZZ am Sonntag: Frau Orenstein, was hören Sie, wenn Sie mit Buben über Gefühle und Sexualität reden?

Peggy Orenstein: Ich habe für mein neues Buch mit über 100 Knaben gesprochen. Es war, als würde ich mit jungen Maurern und Zimmerleuten reden, die gerade von der Baustelle kommen.

Das müssen Sie mir erklären.

Sprachen die jungen Männer über Sex, benutzten sie Verben wie hämmern, nageln, dreschen und schlagen.

Warum reden sie über einen intimen Akt, als würden sie Hütten bauen?

Warum sollten sie das nicht tun? Seit sie klein sind, hören, sehen und erleben sie Intimität als etwas Negatives. Sexualisierte Gewalt gehört schon früh zur Kultur der Knaben. Gefühlswelten werden ins Lächerliche gezogen. Buben schicken sich vermeintlich lustige Texte zu, in denen steht: «Dieses Mädchen sollte man vergewaltigen.» Zu all dem schweigen die Erwachsenen. Wir erziehen unsere Knaben gleichgültig, weil wir nicht mit ihnen sprechen. Das wiederum koppelt sie von sich selbst ab und entmenschlicht sie.

Ist das nicht ziemlich übertrieben?

Eltern, Schulen und Gesellschaft halten die Knaben systematisch von ihrer eigenen Verletzlichkeit fern. Und wissen Sie was? Verletzlichkeit ist ein urmenschlicher Wesenszug. Buben werden von Anfang an in eine verarmte Gefühlslandschaft verbannt. Das haben mir alle Knaben erzählt, mit denen ich gesprochen habe. Es trifft für die USA und bestimmt auch für europäische Gesellschaften zu.

Welche Folgen hat das für die Buben?

Sie sind weder glücklich, noch fühlen sie sich wohl dabei. Ihnen fehlt die menschliche Verbundenheit, nach der wir uns doch alle sehnen. Forscher bezeichnen die eigene Verwundbarkeit als «geheime Sauce für gesunde Beziehungen». Verkümmern Buben früh, ist es für sie schwierig, später Beziehungen zu haben, die ihnen guttäten. Und es zwingt die Frauen dazu, den emotionalen Teil in Beziehungen allein zu übernehmen.

[Mehr...](#)



«Buben ticken in der Schule anders»

NZZ am Sonntag 20.9.2020, Leserbriefe

Sind heranwachsende Männer emotional verarmt? «Wie wird man ein Mann?» NZZ am Sonntag vom 13. September

Bubenförderung ist ein Thema, das nicht so recht zum Zeitgeist passt. In den Schulen stellen Lehrerinnen und Lehrer fest, dass Buben weit mehr an spannenden Realienthemen als an der zweiten Fremdsprache interessiert sind. Wird das Leben in Fächern wie experimenteller Physik oder moderner Geschichte ins Schulzimmer geholt, sind Buben oft wie verwandelt. Wo es etwas zu entdecken gibt, kommt ihre kreative Seite zum Zug. Leider hat die Schule in den letzten Jahren viel mehr in Fächer investiert, die bei den meisten Buben die Herzen kaum höher schlagen lassen. Doch nicht nur die Inhalte, auch ein stärker auf Kommunikation ausgerichteter Unterrichtsstil kommt den mehr sachorientierten Buben oft in die Quere. Entwicklungsmässig hinken die meisten Sechstklässler im - kommunikativen Bereich den gleichaltrigen Mädchen ziemlich hintennach. Erfahrene Lehrpersonen geben da Gegensteuer, indem sie Situationen im Unterricht schaffen, wo Mut und konstruktives Denken erforderlich sind. Buben lieben es, unter fairer Anleitung herausgefordert zu werden. Gelingt dies, setzen sie ihre Energien am richtigen Ort ein und müssen nicht in der Freizeit ihr ganzes Potenzial kompensieren. Es ist sehr zu begrüßen, dass die Mädchen nach jahrzehntelanger schulischer Benachteiligung heute besser gefördert werden. Unsere Schule wird jedoch keinen Schritt zurück machen, wenn sie auch den etwas anders tickenden Buben gerecht werden will.

Hanspeter Amstutz, Fehraltorf (ZH)

Schlimm, wie unkritisch Sie mit den vermeintlichen Wahrheiten von Peggy Orenstein umgehen. Keine Behauptung wird hinterfragt. Orenstein zeichnet ein völlig einseitiges, ideologisches Bild, das nichts mit der Realität zu tun hat und eher eine verzerrte Wahrnehmung offenbart. Ich selbst kenne aus unterschiedlichsten Zusammenhängen wie etwa Sport sehr viele Knaben und junge Männer, die keine der unterstellten Merkmale haben.

Martin Hagemeier, Düsseldorf (D)

Bei der Stellungnahme von Allan Guggenbühl habe ich mich um Jahrzehnte zurückversetzt gefühlt. Dass es mehr Maturandinnen und Studentinnen gibt, haben die Mädchen ihrer Intelligenz, ihrem Fleiss und ihrer Zielstrebigkeit – auch wenn sie die schulischen Themen nicht interessieren – zu verdanken und bestimmt nicht dem schweizerischen Schulsystem, das ihnen entgegenkomme. Und zur Aussage, Mut oder Kreativität seien männliche Attribute, erübrigt sich jeder Kommentar.

Raffaella Vanini, Zollikon (ZH)

„Mainstreaming“ in den USA

Condorcet Bildungsperspektiven 21.9.2020, Gastbeitrag von Peter Aebersold

Die Entwicklungen der schulischen Integration in den USA werden politisch ernst gemeint, aber selten tatsächlich in dessen Geist umgesetzt (Jülich 1996). Sie wurden erstmals 1975 mit dem „Education for All Handicapped Children Act“ (EHA) festgeschrieben und 2001 mit dem „No Child Left Behind Act“ weiter präzisiert: Mit der „Least Restrictive Environment“ (LRE) wurde die Entscheidungsrichtlinie für die zu wählende Schulform vorgeschrieben, wobei integrative und separierende sonderpädagogische Systeme (Klinik, staatliche Institution, private Tagesschule, öffentliche Sonderschule, Regelschule) nebeneinander bestehen. Ein weiteres



spannendes Kapitel aus der Geschichte von unserem "hauseigenen" Bildungshistoriker Peter Aebersold.

Education for All Handicapped Children Act (EHA) von 1975

Vor der Verabschiedung des „Education for All Handicapped Children Act“ (EHA) im Jahr 1975 wurde in den öffentlichen Schulen der USA nur eines von fünf Kindern mit Behinderungen ausgebildet. Es gab einige Staaten (wie Massachusetts), die gute Sonderschulprogramme für insgesamt fünf bis sechs Millionen Kinder hatten. Etwa 200.000 Kinder mit Behinderungen wie Taubheit oder geistiger Behinderung lebten in staatlichen Einrichtungen, die nur begrenzte oder gar keine Bildung oder Rehabilitation anboten. Mehr als eine Million Kinder waren von der Schule ausgeschlossen. Weitere 3,5 Millionen Kinder mit Behinderungen besuchten die Schule, erhielten aber nicht die Bildung, die sie benötigten. Viele dieser Kinder wurden in speziellen Gebäuden oder Programmen ausgesondert, die ihnen weder die Interaktion mit nichtbehinderten Schülern erlaubten, noch ihnen auch nur grundlegende intellektuelle Fähigkeiten vermittelten.

Anfänglich wurden Kinder mit Behinderungen oft in heterogenen Sonderschulklassenzimmern untergebracht, was es schwierig machte, auf alle ihre Schwierigkeiten angemessen einzugehen. In den 1980er Jahren wurde das Mainstreaming-Modell immer häufiger angewandt, da die Kinder in der am wenigsten restriktiven Umgebung untergebracht werden mussten (Clearinghouse, E. 2003). Schülerinnen und Schüler mit relativ geringfügigen Behinderungen wurden in die regulären Klassenzimmer integriert, während Schülerinnen und Schüler mit größeren Behinderungen in getrennten Sonderklassenzimmern blieben und die Möglichkeit hatten, bis zu einigen Stunden pro Tag zu den normalen Schülerinnen und Schülern zu gehören. Viele Eltern und Pädagogen forderten jedoch, Schülern mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, zusammen mit ihren nichtbehinderten Altersgenossen in den gleichen Klassenräumen zu sein.

Separate spezialisierte Sonderklassen

Die ausgebildete Psychologin und Pädagogin für verhaltensgestörte und geistig behinderte Kinder und Jugendliche, Torey Lynn Hayden, berichtet in ihrem Buch „Meine Zeit mit Sheila“ über die Schulpraxis vor der Einführung des „Mainstreaming“:

„Ich unterrichtete die „Abfallklasse“, wie wir in unserem Schulbezirk durchaus liebevoll zu sagen pflegten. Es war das letzte Jahr vor der gesetzlichen Einführung des sogenannten „Mainstreaming“, das gemeinsamen Unterricht behinderter Kinder mit nichtbehinderten verlangte. Wir hatten also in unserem Bezirk noch die zahllosen kleinen Unterrichtsräume, von denen jeder einer bestimmten Gruppe behinderter Kinder zur Verfügung stand. Es gab Sonderklassen für körperlich Behinderte, für geistig Behinderte, für Verhaltensgestörte, für Sehbehinderte, um nur einige zu nennen.

Nicht einzuordnen

Meine acht Schüler waren die Übriggebliebenen, Kinder, die sich nicht einordnen liessen. Alle litten sie an emotionalen Störungen, aber die meisten waren ausserdem geistig oder körperlich behindert. Von den acht Kindern in der Gruppe – drei Mädchen und fünf Jungen – konnten drei nicht sprechen, eines konnte zwar sprechen, weigerte sich aber, es zu tun, und ein anderes sprach nur echoartig die von anderen gehörten Worte nach. Drei brauchten noch Windeln, und bei zweien war regelmässig mit „Unfällen“ zu rechnen.

Da ich in meiner Gruppe die gesetzlich höchstzulässige Zahl behinderter Kinder hatte, bekam ich gleich zu Beginn des Schuljahres einen Helfer; aber es wurde nicht, wie ich erwartet hatte, eine der aufgeweckten, einsatzfreudigen Hilfskräfte, die bereits an der Schule angestellt waren. Man teilte mir einen mexikanisch-amerikanischen Wanderarbeiter namens Anton zu, den man aus der Liste der örtlichen Sozialhilfeempfänger herausgepickt hatte“.



Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) von 1990

Die EHA, die 1990 in „Individuals with Disabilities Education Act“ (IDEA) umbenannt wurde, verlangte von den Schulen die Bereitstellung spezieller Bildungsdienste für Kinder mit Behinderungen. Das letztendliche Ziel war es, diesen Schülern zu einem unabhängigeren Leben in ihren Gemeinden zu verhelfen, vor allem durch die Vorschrift des Zugangs zu den allgemeinen Bildungsstandards des öffentlichen Schulsystems.

1997 wurde IDEA modifiziert, um die Anforderungen für die „richtige“ Integration von Schülern mit Behinderungen zu verstärken. Die Individuellen Lernprogramme (IEP) der Sonderschüler müssen sich klarer auf den allgemeinbildenden Lehrplan beziehen, Kinder mit Behinderungen müssen in die meisten staatlichen und lokalen Beurteilungen, wie z.B. die Abiturprüfungen, einbezogen werden, und den Eltern müssen regelmäßige Fortschrittsberichte vorgelegt werden. Alle öffentlichen Schulen in den USA tragen die Kosten für die Bereitstellung einer kostenlosen, angemessenen öffentlichen Bildung, wie vom Bundesgesetz vorgeschrieben.

„Mainstreaming“ oder Einbeziehung in die regulären Unterrichtsräume, bei Bedarf mit zusätzlichen Hilfsmitteln und Dienstleistungen, sind jetzt die bevorzugte Unterbringung für alle Kinder. Kinder mit Behinderungen dürfen nur dann in einer eingeschränkteren Umgebung untergebracht werden, wenn es aufgrund der Art oder Schwere der Behinderung nicht möglich ist, eine angemessene Bildung im regulären Klassenzimmer anzubieten.

No Child Left Behind Act (NCLB) von 2002

2002 trat unter George W. Bush der „No Child Left Behind Act“ (NCLB) in Kraft, der die Qualität der öffentlichen Schulen der USA verbessern sollte. Dazu wurden flächendeckende Schulleistungstests eingeführt und den Eltern die freie Schulwahl mit Bildungsgutscheinen (neoliberales Gutscheinmodell nach Milton Friedman) ermöglicht. Ausserdem wurden die Schulen in diesem Programm verpflichtet, ihre Schülerlisten den Rekrutierungsbüros des Militärs zu übermitteln.

„Mainstreaming“ in der Schulpraxis

Torey Lynn Hayden erlebte die Zeit des „Mainstreaming“ und der Auflösung aller Sonderschulen hautnah in ihrem Klassenzimmer:

„Meine Klasse sollte am Ende dieses Schuljahrs aufgelöst werden. Das „Mainstreaming“-Gesetz, das vorschrieb, dass jedes behinderte Kind in Zukunft mit nichtbehinderten Kindern zusammen zu unterrichten sei, war die Hauptursache. Die meisten Sonderschulen wurden aufgelöst, und Lehrkräfte wie ich sollten als „Hilfskräfte“ eingesetzt werden, um den regulären Lehrkräften, die von nun an behinderte Kinder unter ihren Schülern haben würden, Hilfestellung zu geben. Mir behagte diese Veränderung nicht sonderlich. Gern hätte ich das neue Gesetz aufgrund der vorgegebenen Begründung – dass diese Regelung die Gleichstellung behinderter Kinder fördere und ihnen mehr Entwicklungsmöglichkeiten biete – akzeptiert, aber dazu war ich zu sehr Zynikerin. Der weit naheliegendere Beweggrund war in meinen Augen, dass sich auf diese Weise eine Menge Geld sparen liess.

Was mich betraf, so eignete sich mein Unterrichtsstil am besten für die unabhängige, in sich geschlossene Gruppe. Unter solchen Voraussetzungen konnte ich meine Fähigkeiten am wirksamsten einsetzen. Ich konnte so eine Atmosphäre schaffen, die inzwischen zu meinem Markenzeichen geworden war – geprägt von engem und die Kinder fördernden Kontakt. Ich ging davon aus, dass ich so am meisten zum positiven Wachstum meiner Schützlinge beitragen konnte. Es ist verständlich, dass mir unter diesen Umständen natürlich davor graute, eine ambulante Hilfskraft zu werden, die nur noch mit einer Liste pädagogischer Problemfälle zu tun hatte, für deren Bearbeitung ihr jeweils zwanzig Minuten pro Woche zugestanden wurden. Das schwierigste für mich jedoch war die



Einengung durch strenge theoretische Vorgaben. Ich war eine Praktikerin, die nicht auf ein bestimmtes System festgelegt war.

Im Rahmen des neuen Gesetzes sollten wir uns jedoch in unseren Arbeitsmethoden auf eine Form der Verhaltenskonditionierung (Behaviorismus) beschränken. Ich war durchaus qualifiziert, mit diesem Ansatz zu arbeiten, aber ich fand, dass man die Methode weit überschätzte, und hielt die Therapie für nicht ungefährlich“.

Zurück zur Kleinklasse, die man nicht so nennen durfte

Torey Hayden beschreibt in ihrem Buch „Bo und die anderen“ wie es dazu kam, dass man heimlich wieder zum alten System zurückkehrte, weil sich das „Mainstreaming“ nicht bewährte hatte:

„Zu Beginn des Schuljahres im August arbeitete ich als Nachhilfelehrerin. Die schwächsten Kinder aller Elementarklassen kamen einzeln, zu zweit oder dritt für etwa eine halbe Stunde täglich zu mir. Ich sollte sie so weit fördern, dass sie in ihren Klassen mitkamen, vor allem im Lesen und Rechnen, manchmal auch in anderen Fächern. Ich führte also keine eigene Klasse. Ich arbeitete bereits sechs Jahre in diesem Schulkreis. Vier Jahre hatte ich eine Klasse mit einem eigenen Klassenzimmer, deren Kinder keinen Kontakt mit den anderen Schülern im Schulhaus hatten; sie waren alle seelisch schwer geschädigt.

Dann kam ein neues Schulgesetz, wonach Sonderklassenschüler in einem möglichst normalen Rahmen geschult werden sollten, indem ihre Schwächen mit zusätzlichem Nachhilfeunterricht angegangen wurden. Jede Absonderung sollte aufgehoben werden. Welch schönes, idealistisches Gesetz! Und da war die Wirklichkeit: ich und meine Kinder. Als das Gesetz in Kraft trat, wurde meine Klasse aufgelöst. Meine elf Schüler wurden in die Normalklassen verteilt, zusammen mit vierzig anderen schwer geschädigten Kindern des Schulkreises. Nur noch eine Sonderklasse für die Schwerstbehinderten, die weder gehen, sprechen noch allein die Toilette benützen konnten, blieb übrig. Ich selbst wurde als Nachhilfelehrerin in einem anderen Schulhaus eingesetzt. Das war vor zwei Jahren. Wahrscheinlich hätte ich spüren können, wie sich das Vakuum während dieser Zeit bildete, und hätte nicht überrascht zu sein brauchen, als es offenbar wurde.

Nach dem Debakel mit Edna wurde mir Bo für den ganzen Nachmittag zugeteilt. Tim und Brad, meine beiden anderen Nachhilfes Schüler, wurden auf den Morgen verlegt, und so konnten Nicky, Bo und ich fast drei Stunden täglich ungestört miteinander verbringen. Offiziell war ich zwar eine Nachhilfelehrerin und die beiden Kinder nichts weiter als meine Nachhilfes Schüler, aber wir wussten alle, dass ich wieder eine Klasse hatte“.

Quellen:

Torey L. Hayden: „Meine Zeit mit Sheila“. Erste deutsche Auflage 1995, amerikanisches Original 1995: „Ich hätte nicht überrascht zu sein brauchen“

Torey L. Hayden: „Bo und die anderen“. Erste deutsche Auflage 1982, amerikanisches Original 1981: „Es war eine Klasse, die sich von selbst ergab“.

[https://en.wikipedia.org/wiki/Mainstreaming_\(education\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Mainstreaming_(education))

https://en.wikipedia.org/wiki/Education_for_All_Handicapped_Children_Act

https://de.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act