

PSYCHOLOGIE FÜR DIE SCHULE

ARTIKEL 26: RECHT AUF BILDUNG

第二十六條
教育を受ける権利

Schwerpunkt Schule

Beratung in einer sich
verändernden Welt

Spannungsfeld zweite
Ausbildungsphase

Mit Behinderung in der Schule
und im Leben bestehen

Was Schülerinnen und
Schüler brauchen

Schulen der Zukunft

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

jeder Mensch hat laut Artikel 26 der UN-Menschenrechtscharta (beschlossen von der Vollversammlung der Vereinten Nationen am 10. Dezember 1948) das Recht auf Bildung und Schulbesuch (im Wortlaut auf S. 6). Was aber ist Bildung? Gibt es einen allgemein und universell gültigen Konsens? Die Vielfalt des Begriffs wird in Wikipedia deutlich: wikipedia.org/wiki/Bildung.

Wer legt nun fest, was in den Bildungseinrichtungen, vor allem den Schulen, als Bildung vermittelt wird? Wie verändert sich Bildung durch gesellschaftliche Entwicklungen und Umbrüche? Was bleibt bestehen? Was geht verloren, was wird ersetzt?

Wir wollen hier keine Antworten auf diese Fragen geben. Unser Blick richtet sich vielmehr auf die konkrete Situation in der Schule. Wie wird diese wahrgenommen? Wie viele verschiedene Bilder und Zeichnungen gäbe es, wenn man alle an einer Schule beteiligten Personen um ein Bild bitten würde? Wir haben auf der nächsten Seite einmal die Zeichnung der Schülerin Hanna (13; 8. Klasse Gymnasium) abgedruckt.

Für die zweite Ausgabe der „Psychologie für die Schule“ hat sich also der Schwerpunkt Schule herauskristallisiert. Zentrales Anliegen ist dabei der Blick auf (mögliche) Veränderungen, wie sie sich in den letzten Jahrzehnten und gegenwärtig in der Gesellschaft und damit in der Schule ergeben haben. Technische wie soziale Entwicklungen wirken sich aus, stellen Gemeinschaft wie Individuum vor immer neue Aufgaben. Die Schule muss darauf Antworten finden, muss mehr denn je Orientierung, zumindest Orientierungshilfen geben.

In dieser Situation ist Beratung gefragt. Diese zu stärken, ist das Anliegen des ersten Artikels. Lehrkräfte sind heute mit vielen Problemen konfrontiert, auf die sie nur bedingt vorbereitet sind und für die sie im Zweifelsfall eine unterstützende psychologische oder pädagogische Beratung brauchen.

Im zweiten Artikel wird eine bemerkenswerte Hinwendung zur Person in der Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern deutlich. Ganz offensichtlich geht es nicht nur – wie früher oft – um das Erlernen von Didaktik, Methodik und Pädagogik, sondern auch um die persönliche Entwicklung, um psychische und soziale Komponenten, die für den Erfolg im angestrebten Lehrberuf entscheidend sind. Die weiteren Artikel beschäftigen sich mit dem, was Schülerinnen und Schüler brauchen: Zeit, Zuwendung, Verständnis, behutsame Anleitung, Anerkennung, Akzeptanz, Unterstützung, Interesse an ihrer Person und ihren besonderen Fähigkeiten, Ermutigung, Raum für eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen und Handeln. Aber brauchen sie nicht auch Führung, Grenzsetzung, Konfrontation und Auseinandersetzung, Selbstbeschränkung, um sich im realen Leben zu verorten? Die Forderungen sind keineswegs neu, aber nach wie vor aktuell als Leitideen des schulischen Wandels.

Schulischer Wandel darf kein Selbstzweck sein. Er ist hier nicht verstanden als radikale Abkehr von dem Bisherigen, sondern als Besinnung auf das Bewährte unter gleichzeitiger Aufnahme neuer pädagogischer und psychologischer Erkenntnisse.

Mit den besten Wünschen

J. Hertstell



Inhalt

Editorial	2
Vorstellung LBSP	4
Vorstellung Redaktionsteam	5
Schulische Beratung in einer sich verändernden Welt	6
Dr. Wolfram Hoffmann	
Spannungsfeld zweite Ausbildungsphase – Belastungen und Ressourcen im Referendariat	11
Sabine Weiß, Gabriele Kurz & Ewald Kiel	
Mit Behinderung in der Schule und im Leben bestehen	16
Hilde Ch. Schmidt im Interview mit der Journalistin Katrin Mayer	
Was brauchen Schülerinnen und Schüler heute? Schulpsychologie – der Schüler soll im Mittelpunkt stehen!	20
Uwe Schuckert	
Schulen der Zukunft	26
Gerald Hüther	
Impressum	32

LBSP

Der **Landesverband Bayerischer Schulpsychologinnen und Schulpsychologen e.V.** (LBSP) ist der Zusammenschluss bayerischer Schulpsychologinnen und Schulpsychologen. Er versteht sich sowohl als Interessenvertretung als auch als Fachverband.

Die bayerischen staatlichen Schulpsychologen sind zum einen als Lehrkräfte ausgebildet, zum anderen als Psychologen mit einem ersten und zweiten Staatsexamen im Fach „Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt“. Als Schulpsychologen beraten und betreuen sie Schüler, Eltern und Lehrkräfte, sie sind auch Ansprechpartner für Schulleiter und Verantwortliche im Schulwesen. Für diese Tätigkeit steht aber im Allgemeinen nur ein geringes Stundendeputat pro Woche zur Verfügung.

Der LBSP vertritt die berufspolitischen Interessen der bayerischen Schulpsychologen: Stärkung der Psychologie für die und in der Schule, bessere Arbeitsbedingungen wie eine mindestens hälftige schulpsychologische Tätigkeit im Arbeitszeitvolumen oder bessere Beförderungsmöglichkeiten sowie eine bessere Verankerung der Schulpsychologie im öffentlichen Bewusstsein. – Er kooperiert eng mit der Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen e.V. (BDP).

Gleichzeitig bietet der LBSP Fortbildungen und Qualifikationen für Schulpsychologen an, etwa zu Themen wie Legasthenie oder Coaching, informiert die Mitglieder über „Kurzinformationen für Mitglieder“ (KIM) und die Verbandszeitschrift „LBSP aktuell“ und möchte nun auch mit einer neuen kostenlosen Online-Zeitschrift „Psychologie für die Schule“ neben den Mitgliedern auch Kooperationspartner innerhalb und außerhalb der Schule und die interessierte Öffentlichkeit ansprechen.



Interesse an dieser Zeitschrift?

Sie sind nicht Mitglied des LBSP und möchten trotzdem in Zukunft informiert werden, wenn eine neue Ausgabe der „Psychologie für die Schule“ auf der Homepage des LBSP steht?

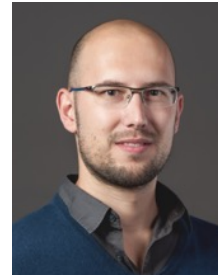
Dann klicken Sie hier [LINK](#) und senden uns eine E-Mail. Wir versichern, dass wir Ihre E-Mail-Adresse nicht anderweitig verwenden und auf keinen Fall an Dritte weitergeben werden. Vielen Dank für Ihr Interesse und Ihr Vertrauen!

Das Redaktionsteam



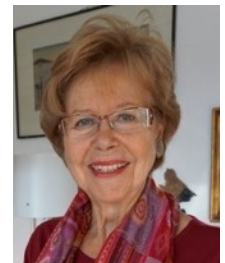
Ingo Hertzstell, Jahrgang 1946. StD i.R., Dipl.-Psych. Zunächst Gymnasiallehrer (Deutsch und Französisch); von 1978 bis 2011 Schulpsychologe ohne Unterrichtsverpflichtung bei der Stadt Nürnberg, ab 1986 Leiter der Schulpsychologie für Nürnberg. Langjähriger Lehrbeauftragter für Psychologie an der Universität Bamberg. Engagement für die Schulpsychologie als Mitglied im BDP und im LBSP. Im Landesverband Mitarbeit im Referat Öffentlichkeitsarbeit, Leitung seit 2009. Seit 2013 Vorsitzender des Vereins „Förderung der Psychologie in der Schule“. Diverse Veröffentlichungen.

StR **Stefan Falk**, geb. 1987. Staatlicher Schulpsychologe und Lateinlehrkraft am Gymnasium. Zentraler Schulpsychologe an der Staatlichen Schulberatungsstelle für Oberfranken.



Dr. Wolfram Hoffmann, geboren in Weißstein, aufgewachsen bei Kulmbach, zehn Jahre lang Lehrer am Gymnasium, Promotion über Schulpsychologie, mehrere Jahre Schulpsychologe, zehn Jahre assoziierter Professor für Verhaltenstherapie an der Universität Hermannstadt. Gegenwärtig Psychotherapeut in eigener Praxis.

Dipl. Psych. **Wiltrud Richter**, Schulpsychologin i. R., von 1976-2004 Leitende Schulpsychologin an Gymnasium und Realschule in München. Langjährige Mitarbeit im Referat Öffentlichkeitsarbeit und im Vorstand des LBSP sowie in der Sektion Schulpsychologie des BDP. Psychologische Psychotherapeutin, Supervisorin BDP. Schwerpunkte: Legasthenie, Leistungsversagen, Prüfungsangst, Gesprächsführung, Konfliktmanagement; seit 2015 Deutschkurse für Flüchtlinge.



Hilde Ch. Schmidt: StRin (RS), Schulpsychologin. Qualifikationen: Logotherapie, Asthmatraining, Legasthenietherapie, Moderation, MSD-Autismus, Coaching. Nach Tätigkeit an Schule und Schulberatungsstelle 2004 Wechsel an Schule für Kranke in Kinder-/Jugendpsychiatrie, seit 2013 auch (Psycho-) Somatik; z.T. am SFZ. Veröffentlichungen sowie Referate und Moderation zur Problematik von Schülern mit Erkrankungen (für Beratungslehrerausbildung und Handbuch der Schulberatung), zum schulischen Nachteilsausgleich, Mitarbeit am Lehrerpaket Epilepsie (Dillingen).

StD **Uwe Schuckert**, geb. 1958. Staatlicher Schulpsychologe am Gymnasium sowie Deutsch- und Religionslehrer. Seminarlehrer für Psychologie und Schulpsychologie in der Seminarabteilung.



Schwerpunktthema Schule

Artikel 26

1. Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.
2. Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.
3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.

Quelle: https://de.wikisource.org/wiki/Allgemeine_Erklärung_der_Menschenrechte

Schulische Beratung in einer sich verändernden Welt

Wolfram Hoffmann

Schulpsychologen und Beratungslehrkräfte werden immer dann angesprochen, wenn es ein Problem gibt. Wer sich an seine eigene Schulzeit erinnert, muss feststellen, dass es heutzutage viele Probleme gibt, die man damals nicht kannte:

- Eine Schülerin im Gang ermahnen zu wollen, gelingt kaum; sie hört es nicht, weil sie die Kopfhörer ihres Smartphones in den Ohren hat.
- Bei einem konzentrierten Lehrervortrag klingelt ein Handy oder jemand spielt unter der Bank mit dem Handy.
- Ein weitaus größeres Problem ist das Cybermobbing: Es ist ganz leicht, eine Mitschülerin

über ein gepostetes Foto bloßzustellen.

- Als Mitglied des Krisenteams KIBBS (Kriseninterventions- und -bewältigungsteam bayerischer Schulpsychologinnen und -psychologen) wurde ich einmal an ein Gymnasium gerufen, weil ein Schüler eine diffuse Todesankündigung

... neue Probleme, mit denen sich Lehrkräfte und Berater heute auseinandersetzen müssen

ins Internet gestellt hatte und dann nicht auffindbar war. Das hat die ganze Schule gehörig durcheinander gebracht.

Das sind doch neue Probleme, mit denen sich Lehrkräfte und Berater heutzutage auseinandersetzen müssen. Ein Blick auf die Vorkommnisse, die früher als problematisch angesehen wurden, macht die Veränderungen deutlich. Weshalb hat man damals Schulstrafen bekommen? Weil jemand in der Toilette geraucht hat, weil eine

Schülerin gespickt hat oder weil eine Lehrkraft auf der Tafel verspottet wurde. Damals hatte man z. B. auch noch keine Ahnung von der ADS-ADHS-Problematik, die heutzutage ein häufiger Beratungsanlass ist und nach Schätzungen von Experten in Zukunft zunehmen und durchschnittlich zwei Schüler pro Klasse betreffen wird.

Pauschal werten manche Fachleute die gegenwärtige Schüलगeneration wegen ihrer Computer-Affinität als PC-Kids, wegen des häufigen Medikamentengebrauchs als Psychopharma-Kids, wegen des exzessiven Handy-Gebrauchs als Smartphone-Kids oder wegen ihrer leistungsmäßigen Überforderung als Burnout-Kids (Schulte-Markwort 2015).

Ein extremes Beispiel ist der Vergleich dessen, was Lehrkräfte in New York in den Jahren 1940 und 54 Jahre später, 1994, als relevante Probleme angegeben haben. Eine Gegenüberstellung des Redakteurs O'Neill in der New York Times (13.10.94) der erzieherischen Probleme, die in den Augen von befragten Lehrkräften zu den Vergleichszeitpunkten vorherrschten, macht die Unterschiede zwischen früher und heute in besonders krasser Form deutlich:

1940	1994
<i>lautes Reden</i>	<i>Drogen</i>
<i>Kaugummikauen</i>	<i>Alkohol</i>
<i>Lärmen</i>	<i>Teenager-Schwangerschaft</i>
<i>Herumrennen im Flur</i>	<i>Suizid</i>
<i>Nicht-in-der-Schlange stehen</i>	<i>Vergewaltigung</i>
<i>unangemessene Kleidung</i>	<i>Raub</i>
<i>Papier nicht in Papierkorb</i>	<i>Schwere Körperverletzung</i>

Störendes Verhalten oder nachlassende Schulleistungen sind für Schüler meist kein Problem, sondern lediglich für Eltern und Lehrkräfte

Ich möchte an dieser Stelle auf die ernsthafteren Probleme von Jugendlichen eingehen, die eine intensivere Beschäftigung verdienen, nicht auf die schulalltäglichen Probleme wie Motivationsmangel, vergessene Hausaufgaben, alterstypische Konflikte. Für diese Probleme, mit denen sich viele Lehrkräfte engagiert beschäftigen, sind

die Lösungen allgemein bekannt. Mein Augenmerk soll nachfolgend den Problemen gelten, die im Schulalltag manchmal übersehen werden oder in ihrem Ernst nicht

erkannt werden; Situationen, die immer wieder als Herausforderung erleben werden.

Der Anlass für jede Art von Beratung ist ein „Problem“, so Thomas Gordon in seiner „Lehrer-Schüler-Konferenz“ (2012, S. 44). Und nach ihm ist entscheidend: Wer besitzt das Problem? Also für wen ist es ein Problem? Wenn z. B. ein Schüler im Unterricht ständig lautstark dazwischenruft, mit dem Handy spielt oder keine Hausaufgaben macht, dann ist es für ihn bestimmt kein Problem, sondern allein für den Lehrer. Auch die Schülerin, die andere mobbt, wird das nicht als Problem erleben, wohl aber die gemobbte Mitschülerin. Für manche Eltern wird ein problematisches Schülerverhalten erst dann zum Problem, wenn sie deshalb in die Sprechstunde gerufen werden, für andere vielleicht selbst dann immer noch nicht. Mit demjenigen, für den es ein Problem ist, sollte man nach Gordon arbeiten. Störendes Verhalten oder nachlassende Schulleistungen sind für Schüler meist kein Problem, sondern lediglich für Lehrkräfte und Eltern. Sie werden in ihren Augen erst dann zum Problem, wenn daraus negative Konsequenzen seitens der Lehrer oder Eltern für sie folgen: also dass ihnen die Eltern etwas verbieten oder dass sie die

Freunde in ihrer Klassengemeinschaft durch Wiederholen verlieren.

Das führt uns zu den Erfahrungen aller Berater mit den sogenannten „geschickten“ Klienten, die nicht aus Eigenmotivation kommen, sondern aufgrund der Motivation Anderer. Man weiß aus Erfahrung, dass es schwer ist und wie schwer es ist, in der Beratung mit jemandem zu arbeiten, der nicht selbst motiviert ist.

Die primäre Aufgabe eines Schulpsychologen oder einer Beratungslehrkraft ist es in meinen Augen, die Sorgen und Nöte

von Schülerinnen und Schülern wahrzunehmen. Und diese sind manchmal mit deutlichen psychischen Belastungen, manchmal sogar mit Störungen verbunden, die Krankheitswert haben. Die Unterschiede zwischen einer Belastung, z. B. einer gesteigerten Angst vor Schulaufgaben, oder einer Störung mit Krankheitswert, z. B. einer generalisierten Schulphobie (mit Zusammenbruch am Schuleingang), ist oft fließend.

Dass die Zahl der Probleme bei Schülern nach der Erfahrung der meisten älteren Kolleginnen und Kollegen gegenüber früheren Zeiten massiv zugenommen hat, mag an verschiedenen Gründen liegen:

- Zum einen gibt es heute an Schulen eine erheblich größere Sensibilität, ein besseres Wissen über Störungen und eine offenere Wahrnehmung gegenüber den Sorgen von Schülern.
- Zum anderen hat die Zahl der Experten, an die diese Fälle weitergegeben werden, zugenommen – mit einer Voraussetzung dafür, dass Probleme wahrgenommen werden können.
- Außerdem tut man diese Sorgen heutzutage nicht mehr – wie früher oft – naiv als etwas ab, was zum Entwicklungsalter dazugehört und was sich von allein auswachsen wird.

Die Zahl der Probleme bei Schülern hat gegenüber früher massiv zugenommen

- Und schließlich mag es auch objektive Ursachen (Medien, zunehmender Stress) geben, weshalb die Probleme deutlich zugenommen haben. Diese liegen oft im sozialen Umfeld, was häufig auf gesamtgesellschaftliche Ursachen zurückzuführen ist.

Die früher meist homogenen sozialen Strukturen gibt es heute nicht mehr. Früher dominierte die traditionelle Familie, heute wird jede dritte Ehe

geschieden. Als Folge befinden sich gegenwärtig 15 % der Schüler in Patchwork-Familien, mehr als 20 % (Bundesamt für

Statistik) werden von Alleinerziehenden aufgezogen. Früher sprach man diskriminierend von „Schlüsselkindern“, heute trifft das für den großen Teil der Kinder von Berufstätigen zu, die die Zeit bis zum Spätnachmittag allein verbringen.



Bei der Religionszugehörigkeit hieß es früher: Bist du katholisch oder evangelisch? Heute gibt es nur noch 57 % Christen, mit deutlich abnehmender Tendenz, 6 % sind Moslems (Bundesamt für Statistik). Die Entwicklung sieht so aus, dass nach Schätzungen die christlichen Kirchen schrumpfen, die Gruppen der Moslems zunehmen werden, so dass man in einer Generation mit 20 bis 25 % Moslems rechnet. Besonders im Osten ist außerdem die Mehrheit der Bevölkerung kirchenfern.

Früher war es eine sehr seltene Ausnahme, wenn ein Schüler keine deutschen Wurzeln hatte, heute haben 20,3 % der Einwohner ausländische Wurzeln, für sie ist Deutsch die erste Fremdsprache.

Eine bekannte Veränderung der Lebenswelt der Schüler kommt durch die

Medien. Schon Fünftklässler wissen über sexuell deviante Praktiken Bescheid, von denen ihre Großeltern im ganzen Leben nie etwas erfahren haben. Spiele wie Tötungsspiele, Ego-Shooter oder das Zerstörungsspiel „Z“ überfordern Kinder psychisch in ihrem Entwicklungsalter. Durch das Inklusions-Konzept wird die Arbeit in der Klasse sicher schwieriger und erfordert oft eine sonderpädagogische Kompetenz von Lehrkräften. Oft wird wohl die Unterstützung von Beratungslehrkräften benötigt.



Alles das hat auch Auswirkungen auf Unterricht und Erziehung. Man kann aber wohl davon ausgehen, dass diese Probleme an staatlichen Schulen stärker ausgeprägt sind als an den katholischen Schulen, die – überwiegend traditionsbewusst – eine weitgehend homogene Zielgruppe ansprechen.

Wird eine Störung im frühen Lebensalter erkannt und behandelt, verhindert das wahrscheinlich eine chronische oder massive psychische Erkrankung im Erwachsenenalter

Alle Studien weisen aus, dass sich eine Störung, die im frühen Lebensalter erkannt und behandelt wird, wahrscheinlich weniger als chronische

oder massive psychische Erkrankung im Erwachsenenalter entwickeln wird. Peseschkian (2005) zeigt sogar auf, welche Störungen im Jugendalter zu

welcher psychischen Krankheit im Erwachsenenalter führen können. Manche Probleme können Berater selber lösen, bei anderen haben sie die wichtige Aufgabe als Gatekeeper, also als jemand, der Störungen frühzeitig erkennen kann und die Betroffenen an die zuständigen Fachleute – Therapeuten, Psychiater, Logopäden, etc. – weiter vermitteln kann.¹

Manche Störungen verstecken sich hinter scheinbaren Disziplinproblemen. Das erlebte ich in früheren Jahren als Mitglied im Disziplinarausschuss. Ein Schüler sollte bestraft werden, weil er tagelang aus dem Haus ging, in der Stadt ziellos umherlief und dann behauptete, er sei in der Schule gewesen. Bei ihm konnte eine Schulphobie diagnostiziert werden, bei einem anderen ähnlich gelagerten Fall konnte man eine juvenile Depression erkennen. Es ist für psychologisch wenig geschulte Lehrkräfte schwierig, solche Hintergründe zu erkennen, aber es wäre ein ausgesprochener Kunstfehler, bei psychisch bedingten Problemen nur disziplinarrechtlich zu reagieren. Es mag vielleicht übertrieben klingen, aber ich bin der Meinung, dass jedes massivere disziplinäre Problem nicht nur schulrechtlich, sondern auch psychologisch beleuchtet und im Rahmen einer Beratung bearbeitet werden müsste.

¹ Als **Gatekeeper** (deutsch: Torwächter oder Schleusenwärter) bezeichnet man in den Sozialwissenschaften metaphorisch einen (meist personellen) Einflussfaktor, der eine wichtige Position bei einem Entscheidungsfindungsprozess einnimmt.

Mit welcher Häufigkeit muss man bei Störungen im Kindes- und Jugendalter rechnen? Die Landespsychologenkammer Baden-Württemberg ermittelt epidemiologisch in einer Metaanalyse eine Prävalenz – also eine durchschnittliche Häufigkeit – von 18 % unter Schülern. In einer Schulklasse kann man also mit großer Wahrscheinlichkeit damit rechnen, dass es in ihr zwei oder mehr Schülerinnen oder Schüler gibt, bei denen im Verlauf der Schulzeit Störungen mit Krankheitswert auftreten. An der Spitze liegen dabei die Angststörungen mit einer Prävalenz von 10 %, gefolgt von dissozialen Störungen mit 8 %. Man geht davon aus, dass nur rund 20 % unter diesen auch behandlungsbereit sind. Hierin zeigt sich eine mögliche Aufgabe für schulische Beratungskräfte. Sie können durch Aufklärung, durch Psychoedukation und rechtzeitiges Weiterverweisen an die zuständigen Experten eine Verschärfung der Störung oder eine Chronifizierung verhindern. Denken Sie bitte dabei an die Essstörungen, Zwangserkrankungen, Suizidankündigungen, Selbstverletzungen etc., die entweder oft nicht richtig wahrgenommen werden oder als harmloses jugendliches Experimentieren heruntergespielt werden, die sich aber später zu schweren Lebensschicksalen entwickeln. Alle Untersuchungen der Landespsychotherapeutenkammern weisen nach, dass es flächendeckend zu wenig Experten gibt, die den Problemkindern helfen können. Das hebt noch einmal die Bedeutung der schulischen Beratung hervor: Denn hier gibt es feldnah qualifizierte Fachleute, die diese Probleme rechtzeitig erkennen und bei Lösungen mithelfen können.

Was geschieht nun mit den hunderttausenden von Schülerinnen und Schülern, die größere psychische Probleme haben und die weder den Weg zu schulischen Beratungskräften noch zu anderen professionellen Helfern finden? Manche

werden wohl eine problematische Entwicklung nehmen. Aber andererseits gibt es in der Psychologie den Begriff der „Spontanremission“ (Eysenck 1954), d. h., in dem Fall hat sich (scheinbar von alleine) eine positive Lösung gefunden, obwohl kein professioneller Helfer einbezogen wurde. Das wäre dann ein Glücksfall. Wir müssen aber davon ausgehen, dass es hier kein unerklärliches Wunder gegeben hat, sondern Helfer aus dem Umfeld des Klienten positiven Einfluss genommen haben: die Eltern, Lehrkräfte, Familienangehörige, Freunde, die eine therapieanaloge Wirkung erzielen konnten.

Abschließend halte ich fest: Die schulische Beratungsarbeit ist anspruchsvoller und komplexer geworden! Und der Schwierigkeitsgrad könnte in der geschilderten, sich verändernden Welt weiter zunehmen. Trotzdem gilt: Die Beratung in der Schule ist mehr denn je notwendig und wir können uns dieser Notwendigkeit nicht entziehen.

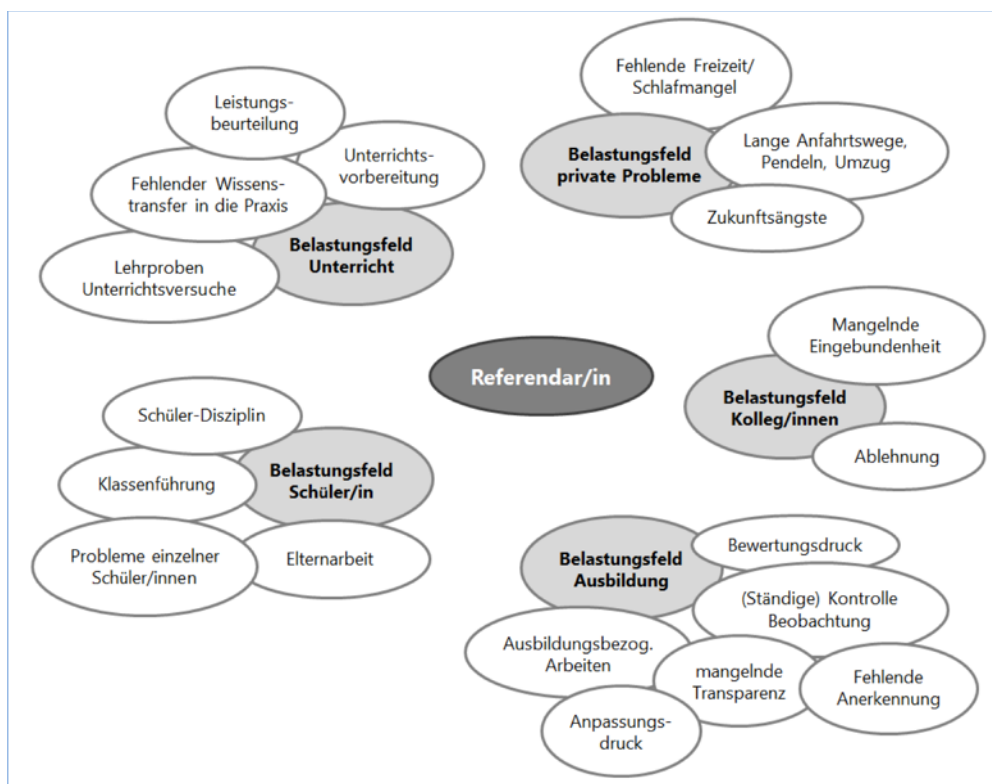
Literatur

- Eysenck, Hans (1956). Wege und Abwege der Psychologie. Reinbek: Rowohlt; Frankfurt/Main: Klotz, 13. Aufl. 1983
- Gordon, Thomas (1989). Lehrer-Schüler-Konferenz. München: Heyne-Verlag, aktualisierte Aufl. 2012, S. 44.
- Mitteilungen der Landespsychotherapeutenkammer Baden-Württemberg, 2012
- Peseschkian, Nawid (2005). Psychosomatik und Positive Psychotherapie. Frankfurt/Main: Fischer Verlag, 8. Aufl.
- Schulte-Markwort, Michael (2015). Burnout-Kids - Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert. München: Pattloch

Spannungsfeld zweite Ausbildungsphase – Belastungen und Ressourcen im Referendariat

Sabine Weiß, Gabriele Kurz & Ewald Kiel

Viele theoretische und empirische Zugänge sowie die von den Referendar/innen kommunizierte Wahrnehmung, lassen sich häufig dahingehend zusammenfassen, dass Lehramtsanwärter/innen den Übergang in die Praxis als hochgradig stressinduzierend erleben und mit negativen Konsequenzen für die Befindlichkeit assoziieren. Tatsächlich interagieren das breite Aufgabenspektrum, die verschiedenen Erwartungsträger mit häufig widersprüchlichen Anliegen und die große zu bewältigende Rollenvielfalt des Lehrberufs (vgl. Rothland, 2013) mit ausbildungsbezogenen Anforderungen, Belastungen und Rollenerwartungen. Und doch berichten nicht alle Referendar/innen von Überlastung und unzumutbaren Rahmenbedingungen, einige Ausbildungsaspekte wie z.B. der fachliche Kompetenzerwerb erfahren sogar eine positive Einschätzung (Schubarth, Speck & Seidel, 2007). Die Wahrnehmung scheint der individuellen Bewertung zu unterliegen.



Basierend auf Befunden aus dem Projekt LeguPan – Lehrgesundheit: Prävention an Schulen für Referendar/innen an der Ludwig-Maximilians-Universität München und weiterer bestehender Studien wird im diesem Beitrag dem nachgegangen, (1) was Referendar/innen in der

zweiten Ausbildungsphase belastet, (2) welche Bedeutung der Person des Lehramtsanwärters dabei zukommt, und (3) welche Handlungsstrategien sich daraus für Referendar/innen, deren Betreuer/innen sowie die Schulpsychologie ableiten lassen.

1. Belastungsfelder von Referendar/innen

Fasst man Ergebnisse aus dem LeguPan-Projekt (z.B. Braun, Weiß & Kiel, im Druck; Weiß, Kurz, Stanglymayr & Kiel, 2014; Weiß, Schlotter & Kiel, 2014) und weitere Studien (z.B. Döbrich & Abs, 2008; Schubarth et al., 2007) zusammen, lassen sich die Belastungen angehender Lehrer/innen

folgendermaßen systematisieren.

Referendar/innen benennen das Unterrichten und die Unterrichtsvorbereitung, Probleme in der Klassenführung und Disziplinschwierigkeiten mit einzelnen Schüler/innen als belastend. Sie beklagen auch eine geringe Verzahnung der bei-

den Ausbildungsphasen (vgl. Blömeke, 2008): Den an der Hochschule erworbenen Kenntnissen wird nur wenig Relevanz für die Praxis zugesprochen. Darüber hinaus entstehen aus Sicht der Lehramtsanwärter/innen aus dem Abhängigkeitsverhältnis von den Betreuer/innen Druck zur Anpassung und Persönlichkeitseinschränkungen (vgl. Schaefers, 2002). Referendar/innen beschreiben eine Divergenz zwischen dem Anspruch, einen individuellen Weg in den Beruf bzw. einen eigenen Stil zu finden, und dem Angleichungsdruck an die vermuteten oder faktisch vorhandenen Erwartungen der Ausbilder/innen (vgl. Pille, 2013). Sie sehen sich ferner der Intransparenz der Bewertungskriterien ausgesetzt – eine Wahrnehmung, die die Studie von Strietholt und Terhart (2009) stützt. Weitere Belastungen sind ein hohes, sich bis in die Nacht ziehendes Arbeitspensum, Schlafmangel, wenig Freizeit und lange Anfahrtswege.

2. Das Zusammenspiel aus Anforderungen und der Person der Referendar/innen

Die öffentliche Wahrnehmung der zweiten Ausbildungsphase ist v.a. durch Klagen über Dauerstress, ein nicht zu bewältigendes Arbeitspensum und wenig förderliche Rahmenbedingungen bestimmt. Doch erfahren die Anforderungen eine je nach Person unterschiedliche Bewertung, wie dies z.B. das transaktionale Stressmodell (Lazarus, 1993) beschreibt. Neben situativen Faktoren (Ausbildungsbedingungen, Arbeitsanforderungen) sind auch personale Merkmale bedeutsam (vgl. Christ, 2004; Klusmann et al., 2012). Dieses Zusammenwirken aus situativen Faktoren und der Person des Referendars untersucht auch das LeguPan-Projekt. Basierend auf einer Befragung von 253 Lehramtsanwärter/innen aus Bayern wurden Dimensionen identifiziert, die das Erleben der Ausbildung charakterisieren:

- Lehrerrolle und Kompetenzerwerb:

Kompetenzerleben und Unsicherheit in der Lehrerrolle, Weiterentwicklung, Wissenstransfer in die Praxis;

- Schulische Eingebundenheit: Rückhalt und Eingebundenheit im Kollegium, Unterstützung durch Mitreferendar/innen;
- Interaktion mit den Mentor/innen: Förderung, stützendes Rückmeldeverhalten, Anpassungsdruck, Willkür.

Durch Clusteranalysen lassen sich zwei Muster bzw. Typen von Referendar/innen identifizieren, die ihre Ausbildung unterschiedlich erleben (Braun et al., im Druck). Eine Gruppe weist eine positivere Wahrnehmung sowohl der Ausbildung und des Agierens als Lehrperson sowie der Interaktion mit Mentor/innen auf, die andere kommuniziert eine negativere Bewertung. Eine positivere Wahrnehmung geht mit gesundheitsförderlicheren Merkmalen im Sinne von Ressourcen einher. Wer sich kompetenter und sicherer in der Lehrerrolle erlebt, sowie sich in Kollegium und Referendarsgruppe integriert fühlt, weist günstigere Stressbewältigungsstrategien und eine höhere Selbstwirksamkeit auf. Lehramtsanwärter/innen, die ein Fehlen passender Handlungsstrategien und Wissensbestände sowie ein problematisches Betreuungsverhältnis (z.B. Anpassungsdruck) kommunizieren, neigen stärker zu sozialem Rückzug, Resignation und Grübeln über nichtgelingende Situationen und den eigenen Anteil daran.

Selbstwirksamkeit, Bewältigungsstrategien und Attributionsstile entscheiden mit, ob Anforderungen als (potentiell) stressinduzierend eingeschätzt werden bzw. die Ausbildung einer eher positiven oder negativen Bewertung unterliegt.

3. Handlungsstrategien für Lehramtsanwärter/innen und betreuende Personen

Für den Berufseinstieg/Vorbereitungsdienst lassen sich Handlungsstrategien im Sinne von Res-

sourcen für angehende Lehrer/innen und deren Betreuer/innen skizzieren. Ebenso sind Schulpsycholog/innen eine wertvolle Unterstützung: Die angeführten Handlungsstrategien können beispielsweise im Rahmen von Supervision für Referendar/innen oder von Trainings (z.B. AGIL – Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf, siehe Hillert et al., 2012; PAUER – Klassenführungstraining, siehe Kiel, Frey & Weiß, 2013) thematisiert und geschult werden.

Sich realistische Ziele setzen: Referendar/innen sollen einen eigenen Stil schulischen Handelns entwickeln, gleichzeitig werden ihnen Zielvorgaben von außen gesetzt. Zu hoch gesteckte und unrealistische eigene und von außen herangetragene Ansprüche entmutigen bei ausbleibendem Erfolg durch Hilflosigkeitserfahrungen (vgl. Sieland, 2001). Lehramtsanwärter/innen sollten sich daher realistische und erfüllbare Ziele setzen, deren Komplexitätsgrad erst gering ist und dann über die Ausbildungszeit hinweg zunimmt. Das Zielniveau muss flexibel dem jeweils Möglichen angepasst werden (vgl. dazu Wegge & Schmid, 2009). Unterstützung bieten dabei Transparenz über von außen vorgegebenen Ansprüche und eine Definition von Handlungsspielräumen. Bei der Formulierung und Präzisierung von Zielen können Betreuungspersonen in Feedbackprozessen unterstützen.

Konstruktiver Umgang mit Misserfolg: Zu Beginn des Professionalisierungsprozesses sind Misserfolge schwer zu ertragen, da sie das Selbstbild beschädigen können. Erfolg oder Misserfolg, je nachdem, ob man ihn sich selbst oder den Umständen zuschreibt, ist selbstwertdienlich oder nicht selbstwertdienlich. Günstiger ist, Erfolg sich selbst und Misserfolg anderen zuzuschreiben. Eine reflektierende Lehrerpersönlichkeit sollte in der Lage sein, sich bei jedem Misserfolg, aber auch Erfolg die Frage zu stellen:

Was ist mein Anteil am Misserfolg/Erfolg und welchen Anteil hat das umgebende System? Dies wird unterstützt durch konstruktives Feedback, das den Selbstwert nicht beschädigt, sondern wachstumsförderlich ist, auch wenn der Misserfolg eher von den Lehramtsanwärter/innen zu verantworten ist (vgl. dazu Hattie & Timperley, 2007).

Ein soziales Netzwerk aufbauen und pflegen: Soziale Unterstützung hat positive Effekte auf Belastungserleben, Rückzug und Isolation sind hingegen dysfunktional (Lehr, Hillert & Schmitz, 2008). Verschiedene Personengruppen haben unterschiedliche Unterstützungsfunktionen, die genutzt werden können (vgl. Richter et al., 2011). Für Lehramtsanwärter/innen und ihre Betreuer/innen gilt es, eine Balance im Spannungsfeld Beratung/Bewertung zu finden. Ausbilder/innen sollten zuverlässig Hilfsangebote nicht zu einem Parameter (negativer) Beurteilung machen. Sie sollten auch sensibilisieren für Gedanken des Rückzugs und der Isolation. Referendar/innen können untereinander wertvolle emotionale Unterstützung im Umgang mit Stress, in Arbeitsorganisation und Zeitmanagement erfahren und sich gegenseitig „den Rücken stärken“.

Selbstwirksam sein: Selbstwirksamkeit als wichtige Ressource ist „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662). Der Glaube an die eigene Wirksamkeit ist insbesondere am Anfang des Professionalisierungsprozesses im Referendariat instabiler, aber auch leichter veränderbar. Ausbilder/innen sind in diesem Kontext aufgefordert, Lernarrangements zu schaffen, in denen Erfahrungen von Selbstwirksamkeit möglich sind. Strukturell unterstützend ist Transparenz bei der Bewertung und wiederum ein wachstumsorientiertes Feedback. Auch

die Referendar/innen sind aufgefordert, Verantwortung für den Prozess der Entwicklung von Selbstwirksamkeit zu übernehmen. Erfolgserlebnisse haben viel mit einer realistischen Zielsetzung und konstruktiven Verarbeitung von Misserfolgen zu tun.

Stress effektiv bewältigen, sich distanzieren und erholen können: Andauerndes Leistungsvermögen im Vorbereitungsdienst setzt Stressbewältigung, Distanzierungsfähigkeit und Erholungsverhalten voraus. Eine konstruktive Stressbewältigung beschreiben Lehr et al. (2008) wie folgt: Resignation und soziale Abkapselung sind gering, Erholungsmöglichkeiten sind gut ausgeprägt. Es wird ein funktionierendes soziales Netz gepflegt. Lehrer/innen sind zuversichtlich, Belastungssituationen aktiv verändern zu können. Ausbilder/innen sollten daher den Aufbau funktionierender Kooperation fördern, sich abkapselnde, resignierende Referendar/innen identifizieren, sie sozial einbinden und Grübelkreisläufe durch transparente Strukturen und konstruktives Feedback durchbrechen. Dies ist nicht nur eine ‚Bringschuld‘ der Ausbildungsinstitutionen, sondern es bedarf auch der Eigeninitiative der Lehramtsanwärter/innen, Erholungsaktivitäten zu initiieren. Eine Voraussetzung hierfür ist Distanzierungsfähigkeit, sich physisch und mental von der Arbeit zu lösen und „abzuschalten“ (vgl. Geurts & Sonnentag, 2006). Ein günstiges Erholungsmuster (vgl. Weiß et al., eingereicht) ist u.a. durch das Initiieren von Freizeitaktivitäten, von außerschulischen Interessen, zu Distanzierung, Entspannung und zum Schöpfen neuer Kräfte charakterisiert. Ausbilder/innen unterstützen Erholungsprozesse bzw. begünstigen deren Initiierung, indem sie für Work-Life-Balance sensibilisieren und der Erwartungshaltung entgegenwirken, sich aufgrund des enormen Arbeitspensums generell nicht erholen zu können.

Die Autoren



PD Dr. **Sabine Weiß** ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Nach Studium und Promotion in Allgemeiner Pädagogik habilitierte sie sich 2015 in Erziehungswissenschaften/Pädagogik.

Sie ist zudem zertifizierte systemische Individual-, Paar- und Familientherapeutin (DGSF). Am Lehrstuhl für Schulpädagogik der LMU München betreut Sabine Weiß seit vielen Jahren Forschungsprojekte mit unterschiedlicher Ausrichtung. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Lehrergesundheit/Gesundheit im Referendariat, Inklusion, schulische Beratung, interkulturelle Öffnung von Schule und Klassenführung. Dazu ist unter anderem das Buch „Trainingsbuch Klassenführung“ erschienen.



Gabriele Kurz war als Schulpsychologin und Lehrerin für Deutsch an Realschulen viele Jahre lang im Schuldienst und an der staatlichen Schulberatungsstelle für die Oberpfalz tätig. Sie gestaltete als Referentin zahlreiche Fortbildungen, war Beauftragte für Lehrergesundheit und betreute als Supervisorin Beratungsfachkräfte und verschiedene Lehrergruppen. Seit September 2011 arbeitet Gabriele Kurz an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Schulpädagogik, im Projekt „LeguPan, Lehrergesundheit und Prävention an Schulen“.

Mit Referendaren aus Gymnasium und Realschule führte sie das Klassenführungstraining PAUER und das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf (AGIL) durch. Seit Wintersemester 2013 betreut Gabriele Kurz die Lehr:werkstatt und arbeitet als Dozentin.



Prof. Dr. **Ewald Kiel** ist Ordinarius für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Nach dem Studium des Gymnasiallehramts in Göttingen und der Angewandten Sprachwissenschaften in Los Angeles promovierte er in Literaturwissenschaft und habilitierte sich in Allgemeiner und Interkultureller Didaktik.

Zudem war er mehrere Jahre als Gutachter für den Europarat tätig. Seit 2004 leitet Ewald Kiel den Lehrstuhl für Schulpädagogik sowie die Abteilung für Schul- und Unterrichtsforschung an der LMU. Zu seinen Forschungs-, Vortrags- und Lehrtätigkeitsschwerpunkten Lehrergesundheit, interkulturelle Öffnung von Schule, Allgemeine Didaktik und Unterrichtsgestaltung sowie Inklusion liegen viele Publikationen vor, unter anderem die Bücher „Inklusion in der Sekundarstufe“ und „Unterricht sehen, analysieren, gestalten“.

Literatur

- Braun, A., Weiß, S. & Kiel, E. (im Druck). Wie erleben Lehramtsreferendare den Vorbereitungsdienst? Eine Clusteranalyse zum Erleben der zweiten Ausbildungsphase in Abhängigkeit von personalen Merkmalen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand.
- Blömeke, S. (2008). Professionelle Kompetenz angehenden Lehrerinnen und Lehrer. Münster: Waxmann.
- Christ, O. (2004). Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat. Dissertation, Philipps-Universität Marburg. Verfügbar unter: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0197/pdf/doc.pdf> [23.06.14]
- Döbrich, P. & Abs, H.J. (2008). Evaluation der zweiten Phase der Lehrerbildung. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Studienseminaren in Hessen. Frankfurt a.M.: DIPF.
- Geurts, S.A.E. & Sonnentag, S. (2006). Recovery as an explanatory mechanism in the relation between acute stress reactions and chronic health impairment. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 32, 482-492.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S. & Sosnowsky-Waschek, N. (2012). Lehrer*gesundheit. AGIL - das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf. Stuttgart: Schattauer.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). Trainingsbuch Klassenführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 272-290.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lehr, D., Schmitz, E. & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52, 3-16.
- Pille, T. (2013). Das Referendariat. Bielefeld: transcript.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Mentoren und Mitreferendaren. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (1), 35-59.
- Rothland, M. (2013). Beruf: Lehrer/Lehrerin - Arbeitsplatz: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde - Interventionen* (2., überarb. Aufl.) (S. 21-39). Wiesbaden: VS.
- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 65-90.
- Schubarth, W., Speck, K. & Seidel, A. (2007). Endlich Praxis! Die Zweite Phase der Lehrerbildung. *Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schwarzer, R. & Warner, L.M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 652-668). Münster: Waxmann.
- Sieland, B. (2001). Raus aus der Opferrolle! LehrerInnen zwischen Anforderungen und Ressourcen. *Forum E*, 54, 30-31.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4), 622-645.
- Wegge, J. & Schmidt, K.-H. (2009). Zielsetzungstheorie. In V. Brandstätter & J.H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie - Motivation und Emotion* (S. 174-181). Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, S., Braun, A., Schlotter, P. & Kiel, E. (eingereicht). Kann man sich im Referendariat erholen? Eine clusteranalytische Studie zum Erholungsverhalten von Lehramtsreferendaren. *Schulpädagogik heute*.
- Weiß, S., Kurz, G., Stanglmayr, K. & Kiel, E. (2014). Unterrichtsversuche, Lehrproben, schwierige Schüler, Abhängigkeit - Eine Analyse des Belastungserlebens in der zweiten Ausbildungsphase. *Pädagogische Rundschau*, 68 (3), 307-318.
- Weiß, S., Schlotter, P. & Kiel, E. (2014). Das Referendariat – Eine Zeit „schwieriger Beziehungen“? *Schulpädagogik heute*, 5 (9), 1-17.

Interview mit der Journalistin Katrin Mayer: Mit Behinderung in der Schule und im Leben bestehen

Das folgende Interview wurde von Hilde Ch. Schmidt im Vorfeld zum Interdisziplinären Forum „Verschwiegen – übersehen – ignoriert: Besondere Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit chronischer Erkrankung in der Schule“ beim Bundeskongress für Schulpsychologie 2014 in Landshut geführt. Frau Mayer hat die Schule zu einer Zeit besucht, als Inklusion noch kein Thema war und es die Behindertenrechtskonvention noch nicht gab.

Im Grunde liegt es am Betroffenen selbst, den Mut aufzubringen, sich zu öffnen und sein Erleben und seine Bedürfnisse offen auszusprechen.

1. Frau Mayer, Sie haben an einem Gymnasium in Baden-Württemberg viele Jahre vor der Behindertenrechtskonvention das Abitur gemacht. Wie war das?

Ich muss gleich zu Beginn sagen, dass ich meinen Rollstuhl erst später bekommen habe. Während meiner Schulzeit konnte ich noch an Krücken laufen, was mir den Besuch dieser Schule überhaupt erst ermöglicht hat. Ich habe später immer wieder mit anderen Betroffenen gesprochen, denen diese Möglichkeit schon alleine aufgrund von baulichen Gegebenheiten verwehrt blieb. Ich denke, da hat sich Gott sei Dank einiges getan seit der Einführung der Behindertenrechtskonvention.

2. Waren Sie die Einzige? Und wenn ja, wie war das für Sie?

Ja, ich war die Einzige. In meiner Grundschulzeit war das für mich überhaupt kein Problem. Ich habe mich wohl gefühlt, gar nicht so „anders“ als meine Mitschüler. Für mich kamen die Probleme

in der Pubertät, als die Mehrzahl meiner Mitschüler sich mit Tanzkursen, Ausgehen, erste Treffen mit dem anderen Geschlecht usw. beschäftigte. Da wurde ich sehr plötzlich mit der Tatsache konfrontiert, dass ich bei einigen Dingen nicht mit meinen Altersgenossen mithalten konnte. Ich habe mich in dieser Zeit innerlich sehr zurückgezogen.

3. In einer wissenschaftlichen Arbeit, die 80 Studien aus dem In- und Aus-

land ausgewertet (Walter-Klose, 2012) wird das Problem beschrieben, dass in den meisten Studien mehr als die Hälfte der Befragten von „Schwierigkeiten im sozialen Bereich durch Diskriminierungen, ablehnendes Verhalten oder Isolation“ berichten und diese Probleme von Außenstehenden oft nicht wahrgenommen werden. Hätten Sie das gedacht?

Ja, ich habe es selbst auch so erlebt. Besonders in der Pubertät hatte ich mit diesen Themen sehr zu kämpfen. Ich hätte mir gewünscht, dass diese Probleme von Außenstehenden wahrgenommen worden wären. Doch im Grunde genommen liegt es an den jeweils Betroffenen selbst, den Mut aufzubringen, sich zu öffnen und ihr Erleben offen auszusprechen.

4. Das fordert Erwachsene in der Schule auf, nachzufragen. Nachdem es ja auch genügend emotional belastete Schüler auch ohne körperliche Beeinträchtigung in der Schule gibt, wäre es wohl wichtig, öfter mal nachzufragen. Wie könnte die Schule das aus Ihrer Sicht gut angehen?

Diese Frage finde ich schwer zu beantworten. Wie gesagt, ich hätte mir das für mich selbst gewünscht, dass mich öfter jemand nach meiner Befindlichkeit gefragt hätte. Aber Schulpsychologen bzw. Sozialarbeiter gab es zu meiner Schulzeit noch nicht. Vielleicht wäre das auch ein Thema für den Klassensprecher. Dass sich ein Schüler in der Klasse dafür verantwortlich fühlt, bei den Betroffenen nachzufragen.

5. Ein sinnvoller Punkt, denn das könnte gleichzeitig die Schüler vor Ausgrenzung schützen. Wäre es gut, auch Schüler mit (chronischen) Erkrankungen verstärkt in die Beachtung einzubeziehen, wodurch sich der Sonderstatus auf mehrere beziehen würde?

Ja natürlich wäre das gut. Gemeinsam kann man sich solidarisieren und fühlt sich nicht so alleine mit seinem „Anders-Sein“.

6. Menschen um Sie herum erleben Sie als eine offene, fröhliche, optimistische Journalistin, optimistischer als die meisten Menschen ohne Behinderung – woran liegt das?

Ich habe mich von meiner Familie so geliebt und akzeptiert gefühlt, wie ich war. Das war sicher ein gutes Grundgerüst. Meine Mutter hat gegen viele Widerstände von außen darum gekämpft, dass ich von Anfang an auf eine Regelschule gehen konnte. Von meinem damaligen Grundschullehrer wurde ich sehr gefördert und war in der Klasse gut integriert. Das war ein großes Geschenk. Sicher hat mir insgesamt auch die christliche Grundhaltung an meiner Schule sehr gut getan. Ein Miteinander wurde dort groß geschrieben.

Im Gymnasium später kümmerte sich im Besonderen eine Englischlehrerin um mich. Für sie war es beispielsweise ganz selbstverständlich, dass ich am zweiwöchigen Austausch mit einer Schule

in London teilnahm. Sie stellte im Vorfeld den Kontakt mit einer Familie her, die bereit war, mich zu beherbergen. Das war ein Highlight meiner Schulzeit!

7. Sie sprachen von christlicher Grundhaltung. Im Neuen Testament gibt es ja einige Stellen, die Menschen mit Behinderungen auf eine Weise auch als Auserwählte sehen. Jesus sagt da: „Es sollen sich Werke Gottes an ihm offenbaren“ (Joh. 9.1 - 9.3). Laut Forschung sehen vor allem Mütter oder auch Mitmenschen Kinder mit Behinderungen als Bereicherung an, weil sie den Horizont erweitern und über eiliges, oberflächliches Leben hinausgehen. Haben Sie betroffene Kinder oder Jugendliche getroffen, die das auch so gesehen haben?

Nein, bisher habe ich noch niemanden getroffen,

der diese Ansicht bestätigen würde. Ich selbst habe aus meinem Glauben oft Kraft geschöpft, jedoch fühlte ich mich nie

„auserwählt“. Vielleicht habe ich aber durch meine Behinderung gelernt, die kleinen Dinge im Leben mehr wertzuschätzen.

8. Helfen Sie manchmal der eigentlich sozialen Behinderung Ihrer Mitmenschen, die sich ungünstig verhalten?

Ja. Ich erlebe solche Situationen sehr häufig, muss ich sagen, und helfe gerne. Das ist ein großes Anliegen von mir – denn ich finde es immer wieder traurig, wie unsicher viele Menschen reagieren und wie viele Berührungssängste seitens der Nichtbehinderten vorhanden sind. Das müsste nicht so sein!

9. Was war Ihr letztes Projekt?

Mein letztes Projekt behandelte die Bedeutung von ausgebildeten Begleithunden für behinderte Menschen. Bisher hatte ich selbst nur von Hunden als Hilfe für Blinde gehört. Dass sie aber

Ich finde es traurig, wie unsicher und mit wie vielen Berührungssängsten viele Menschen in der Begegnung mit Behinderten reagieren.

auch in der Therapie von Diabetes, Epilepsie oder sozialen Ängsten zum Einsatz kommen, war für mich neu und sehr interessant. In Ergänzung dazu habe ich auch für eine Talkshow zum Thema Blindheit und Sehbehinderung recherchiert.

10. Schade, dass Sie am Bundeskongress darüber nicht persönlich referieren können, hoffentlich ein anderes Mal. Was ist Ihre Philosophie über Erkrankungen, die ja jeden von uns treffen können?

Ich persönlich finde es wichtig, dass man das Beste aus seiner Lebenssituation macht und versucht, die Möglichkeiten, die man hat, auszuloten. Es gilt herauszufinden, mit welchen Gegebenheiten man sich aufgrund der erschwerten Lebensumstände abfinden muss und welche man nicht so einfach hinnehmen sollte.

11. Eine wunderbare Einstellung. Manche Schüler mit einer unsichtbaren Erkrankung würden sich eine Sichtbarkeit wünschen, weil sie manchmal erleben, dass ihre Erschwernis übersehen oder nicht geglaubt wird (z.B. Schmerzen bei einem Rheumaschub oder Kopfschmerzen). Wie denken Sie darüber?

Ich persönlich kenne niemanden mit einer unsichtbaren Erkrankung, der sich eine Sichtbarkeit wünschen würde. Jede Form der Einschränkung ist auf ihre Art und Weise mit großen Schwierigkeiten verbunden. Als Rollstuhlfahrerin – mit einer sichtbaren Einschränkung – habe ich die Erfahrung gemacht, dass es immer noch viele Vorurteile gibt, z.B. körperbehindert = geistigbehindert, denen die meisten Menschen ohne sichtbare Einschränkung meiner Ansicht nach nicht ausgesetzt sind.

12. Was ist Ihre Vorstellung von optimaler Handhabung von Inklusion in den Schulen auch im Hinblick auf Schüler mit nicht sichtbaren chronischen Erkrankungen?

Ob Inklusion gelingt oder nicht, das hängt von so

vielen Umständen ab, die man oft nicht selbst beeinflussen kann. Ein Patentrezept für eine optimale Handhabung gibt es meiner Ansicht nach nicht.

Jedoch halte ich Toleranz für das Allerwichtigste. Jeder ist so willkommen, wie er eben ist. Mit seinen Stärken und Schwächen. Jeder Mensch ist so wie er ist einzigartig. Das sollten Lehrer und Schulpsychologen vermitteln. Die betroffenen Schüler sollten im Idealfall ihr „Anders-Sein“ nicht als Makel erleben müssen, wie viele das wahrscheinlich tun, sondern einfach als Ausdruck der „Vielfalt des Lebens“.

Sehr wichtig fände ich es, die Klassengemeinschaft zu stärken und im Gespräch mit den Schülern zu sein. Ich denke da an gemeinsame Frühstücke, wie wir sie einmal monatlich im Französisch-Leistungskurs abgehalten haben. In so einer ungezwungenen Atmosphäre kann man betroffenen Schülern vielleicht helfen, ihre Hemmschwelle abzubauen.

13. Herr Dr. Walter-Klose hat in seiner Auswertung vieler Studien dargelegt, dass gesundheitsbezogene Bedürfnisse „z.B. Pausen bei Müdigkeit oder Entlastung bei Schmerzen sowie behinderungsbedingte, sozioemotionale Bedürfnisse“ häufig nicht erkannt und dementsprechend auch nicht berücksichtigt werden. Kennen Sie das?

Ja, das ist mir durchaus vertraut. Um ein für mich sehr drastisches Beispiel zu nennen: In der Oberstufe planten wir einen mehrtägigen Ausflug. Die Mehrheit der Klasse hatte den Wunsch, auf eine Hütte zu fahren, und auch mein Klassenlehrer war von dieser Idee angetan.

Ich hatte den Eindruck, dass sich keiner in diesem Moment darüber Gedanken gemacht hat, ob das für mich auch machbar wäre, in einer wohl doch sehr hügeligen Gegend zu-rechtzukommen. Das lag eben daran, dass ich die einzige behinderte Schülerin der Klasse war.

Wie bereits erwähnt, liegt es auch immer am Betroffenen selbst, seine Bedürfnisse wahrzunehmen und diese zu äußern.

Genau in diesem Umstand liegt meiner Meinung nach auch die Schwierigkeit. Keiner der „anders“ ist, will auffallen. Das wollte ich auch nie. Für mich persönlich bedeutet das ein lebenslanges Lernen! Für beide Seiten!

Auch im Namen der Schulpsychologinnen und Schulpsychologen ganz herzlichen Dank für das Interview!

Literatur

Walter-Klose, C. (2012). Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen: ATHENA-Verlag.



Katrin Mayer, Jahrgang 1976, besuchte trotz einer körperlichen Behinderung eine Regelschule und machte dort Abitur. Das Thema „Inklusion“ liegt der gelernten Journalistin sehr am Herzen, weshalb sie gerne über das Thema „Behinderung“ schreibt. Sie arbeitete unter anderem für die „Arbeitsgemeinschaft Behinderung und Medien“ – eine Münchner Fernsehredaktion, die es sich zum Ziel gesetzt hat, die Belange von Menschen mit Behinderung in die Öffentlichkeit zu bringen. Frau Mayer war dort insbesondere für die Talkshow „Read & Talk“ redaktionell mitverantwortlich. Sie recherchierte zu Themen wie z.B. Blinde und Sehbehinderte; Leichte Sprache; Behinderte Menschen im Krankenhaus; Humor und Behinderung.

Wann immer es ihre Zeit zulässt, steht die Wahl-Münchnerin auf den „Brettern, die die Welt bedeuten“, denn auch dort gehören ihrer Meinung nach Menschen mit Behinderung hin.

Für Fragen und Anregungen steht Katrin Mayer jederzeit zur Verfügung, nach Absprache auch gerne als Referentin in Sachen Inklusion.

Kontakt: katrin.mayer76@web.de

Durch ihre positive, offene Ausstrahlung macht Katrin Mayer es einem leicht, Hemmschwellen und falsche Vorstellungen gegenüber Menschen mit körperlichen Behinderungen abzubauen – durch sie kann eine empfundene „soziale“ Behinderung rasch „kuriert“ werden.

Was brauchen Schülerinnen und Schüler heute? Schulpsychologie – der Schüler soll im Mittelpunkt stehen!

Uwe Schuckert

Was einem Schulpsychologen manchmal durch den Kopf geht!

Auch Schulpsychologen haben Visionen! Eine könnte folgendermaßen lauten: Die Hoffnung ist groß, dass die begonnenen Veränderungen und Verbesserungen im Rahmen einer schulpsychologischen Beratung tragfähig bleiben und die betroffenen Schülerinnen und Schüler es im Alltag ein wenig einfacher haben.

Nun, da man weiß, dass jede Medaille zwei Seiten hat, müssen wir feststellen:

Einerseits haben die Schüler es nicht leichter. Der Druck durch viele Veränderungen, neue Inhalte, hohe Ansprüche und erwartete Kompetenzen nimmt zu. Das ist nicht nur Nachgeplapper von dem, was in der Öffentlichkeit kolportiert wird, oder der Wunsch, den Schülern und Eltern nach dem Mund zu reden, sondern Realität. Die Tatsache, länger in der Schule sein zu müssen, die Schwierigkeit, auch nach langen Schultagen noch Hausaufgaben machen zu müssen, und die Beobachtung, dass die Lerninhalte keineswegs weniger geworden sind, machen Schule ganz schön anstrengend. Dies wirkt sich offensichtlich auch auf das Verhalten vieler Schülerinnen und Schüler im Schulalltag aus. Wenn man selber mehr unter Druck steht, dann hat man auch weniger Energie, tolerant, hilfsbereit und kontrolliert zu sein. So ist zu beobachten, dass sich manches Klassenklima verändert hat.

Nun zum Andererseits: Die Schülerinnen und

Schüler haben es insofern schon leichter, weil einige Kräfte an der Schule viel Energie investieren, um die angespannte Situation zu entschärfen. Und doch: Manchmal würde man sich wünschen, dass Erwachsene unsere Kinder und Jugendlichen noch etwas stärker in ihrer Einmaligkeit und Besonderheit wahrnehmen und dementsprechend behandeln.

Stehen die Kinder und Jugendlichen in ihrer Einzigartigkeit im Zentrum der Erziehungsarbeit?

Viele Erfahrungen zeigen, dass eine ganze Reihe von Eltern offensichtlich sehr viel mit sich selbst zu tun hat. So bleibt zum Teil nicht immer genügend Energie, die man für eine erfüllte Erziehung der Kinder brauchen würde. Dies meint gar nicht einmal vor allem lockere und liebevolle Zeit mit den Kindern. Nach Michael Winterhoff ist es aber wichtig für Kinder, die Erzieherpersonen als natürliche Autorität wahrzunehmen, dass Normalität nicht ständig nach unten korrigiert wird, dass zu Hause und auch in Schulen klare Regeln aufgestellt werden, damit grundlegende Verhaltensweisen wie Zuhören, Aufpassen und Mitarbeiten eingeübt werden können (vgl. Michael Winterhoff: „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“, S. 51). Kinder und Heranwachsende brauchen klare Regeln und Grenzen. Dies gilt auch für die Begleitung der Kinder in der schulpsychologischen Beratung.

Denn jeder einzelne Schüler ist ein Unikat. Wenn man Kinder und Jugendliche in ihrer Einmaligkeit

Jeder einzelne Schüler ist ein Unikat!

und Besonderheit wahrnehmen möchte, geht das nicht von alleine. Dies umzusetzen benötigt Energie und auch Zeit. Viel Zeit! Tatsächlich scheint unsere Zeit davon geprägt zu sein, dass Menschen ein sehr angefülltes Leben haben, dass man immer wieder das Gefühl bekommt, mehr Zeit brauchen zu können bzw. mehr Zeit füreinander haben zu wollen. Das Alltagsleben ist für unsere Kinder und Jugendlichen nicht leichter geworden. Umso mehr brauchen sie Erzieher, die für sie da sind, die für sie Zeit haben und ihnen Anerkennung geben.

Entlastend könnte sein, dass etwa der Psychologe Salvador Minuchin davon spricht, dass er noch keine Familie gefunden habe, die einem engen Bild von Normalität entspreche, und er somit davon ausgehe, dass es keine „normale“ Familie gebe. Er möchte keine festen Aspekte dafür entwickeln, wann eine Familie als normal oder gesund zu gelten habe. Für die Familie, wie auch immer sie geartet sei, gebe es die zentralen Aufgaben: eine Individuation der Familienmitglieder zu ermöglichen und dabei die Zugehörigkeit zur Familie zu pflegen und zu erhalten. Jede Familie habe dabei eine Struktur, also ein relativ beständiges Regelwerk. Minuchin legt Wert darauf, diese Familienregeln zur Sprache zu bringen, ins Bewusstsein zu holen und verhandelbar zu machen. Sicherlich keine leichte Aufgabe! (vgl. Internetseite des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend)

Der Familientherapeut Jesper Juul behauptet, die „gelungensten“ Eltern machten zwanzig ernsthafte Fehler pro Tag. Auch diese Sicht könnte man als entlastend empfinden. Das Wichtigste für ihn ist, dass Eltern erkennen, dass ihre Kinder Führung brauchen. Er behauptet sogar, dass es nicht wichtig sei, was die Kinder wollen. Die Eltern dürfen vorgeben, was sie wollen. Auch hier ist es natürlich wichtig, sich Zeit zu nehmen. Die

Beziehung zwischen Erzieher und Kind lebe dann von der Qualität der Auseinandersetzung in den wichtigen Bereichen des Lebens, die innerhalb einer Familie eben gelebt werden. Und dabei sei es nötig, Grenzen selbst wahrzunehmen und zu setzen. Es ist also wichtig, sich Zeit zu nehmen für die jungen Menschen, die den Erziehern anvertraut sind. (vgl. sueddeutsche.de)

Wieviel Zeit für Erziehung ist vorhanden?

Immer wieder allerdings wird Schulpsychologinnen und Schulpsychologen auffallen, dass es Erwachsenen nicht immer gelingt, die erhoffte Zeit aufzuwenden. Und besonders schwierig wird es natürlich, wenn die ersten Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen so viele Egel (im übertragenen Sinne) haben, die an ihrem Krafttank saugen, dass eben für die anvertrauten Nachwuchshoffnungen weniger Kraft und damit weniger gut gefüllte Zeit bleibt. Uns fällt auf, dass besonders schwierige Spannungsfelder entstehen, wenn Eltern in und mit ihrer Beziehung kämpfen. Sicherlich noch schwieriger wird es, wenn die Eltern die Entscheidung fällen, sich zu trennen.

Die Schulpsychologin Alexandra Sartori fasst das dann so zusammen: Bei sogenannten Scheidungskindern treten auch in der Schule meist starke Reaktionen auf. In der Schule zeigen betroffene Kinder einen Leistungsabfall und negativ verändertes soziales Verhalten. Beides bewirkt bei Lehrerinnen und Lehrern den Kindern gegenüber oft negative Einstellungen und verringerte Leistungserwartungen bzw. eine Verschlechterung der Beziehung. In manchen Fällen könnte es aber auch zu einer ‚positiven Diskriminierung‘ von Scheidungskindern kommen: Es werden zu geringe Anforderungen gestellt und übermäßig Rücksicht genommen, sodass die Gefühle der eigenen Hilflosigkeit der Kinder bestärkt werden. Lehrerinnen und Lehrer können in

der Krisenphase unterstützen, indem sie Probleme kindgerecht ansprechen, über mögliche Reaktionen von Scheidungskindern informiert sind, Kinder fördern und ermutigen, sich als Kinder von Geschiedenen, Alleinerziehenden, Stiefeltern zu artikulieren und sich als eine der Kernfamilie gleichwertige Familienform zu erleben. Dass damit durchaus eine zusätzliche Anforderung für Lehrerinnen und Lehrer entsteht, ist klar (vgl. Artikel von Alexandra Sartori).



In erster Linie bedeutet jede Trennung oder Scheidung für alle Familienangehörigen eine dramatische Veränderung, deren Komplexität die Verarbeitung und Anpassung erschwert. Während Eltern oder ein Elternteil die Entscheidung trifft, sich zu trennen oder sich scheiden zu lassen, haben Kinder auf die Tatsache, dass sich ihre Eltern nicht mehr verstehen, nicht mehr gemeinsam wohnen und nicht mehr miteinander leben wollen, keinen Einfluss. Trotzdem hat die Trennung gravierende Auswirkungen auf ihr Leben. Die Trennung der Eltern ist ein großes Verlusterlebnis für das Kind: Verlust der gewohnten Beziehungen, des gewohnten Umfeldes, der Stabilität und Gewohnheiten, Verlust von Zusammengehörigkeit. Dass in dieser Situation Schülern weniger Kraft für die Schule zur Verfügung steht, wird nicht verwundern.

Kinder reagieren oft scheinbar gar nicht! Schuldgefühle entstehen sowohl bei den getrennten Eltern als auch bei deren Kindern. Eltern hoffen, die Trennung möge den Kindern nicht allzu viel ausmachen. Doch durch Verleugnung, Wegschieben und Verdrängen werden Kinder in der Bewältigung der Trennung behindert, das Leiden der Kinder bleibt unbemerkt. Um das seelische Gleichgewicht wiederherzustellen, muss jedes gesunde Kind darauf reagieren – selbst wenn diese Reaktion nach außen nicht sichtbar ist. In solchen Situationen wird häufig schulpsychologische Beratung in Anspruch genommen.

Wie reif sind denn unsere Kinder und Jugendlichen?

Manchmal könnte folgende Überlegung helfen: Nehmen wir einmal an, dass unsere Kinder jugendlicher und unsere Jugendlichen erwachsener sind, als wir meinen! Dahinter steckt zuerst einmal der Wunsch, dass wir Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene auf jeden Fall in ihrem Entwicklungsstadium und somit in ihrer jeweiligen Rolle wahrnehmen. Dies ist ein erster, aber ungemein wichtiger Schritt. In einem zweiten Schritt ist es vonnöten, dass wir Erwachsenen uns darüber klar werden, wie wir mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen umgehen wollen. Dazu ist es zentral, dass wir selbst über uns im Bilde sind, dass wir uns selbst über unsere Rolle in Bezug auf die jungen Menschen im Klaren sind und dass wir dann authentisch aktiv werden, reden und handeln. Schulpsychologen fällt manchmal auf, dass den Erwachsenen das nicht immer gleich gut gelingt. Der Psychiater Michael Winterhoff stellt fest: „Worum es geht, ist, zu verstehen, dass sich die unterschiedlichsten Symptome scheinbar erziehungsresistenter Kinder und Jugendlicher auf eine gemeinsame Sache zurückführen lassen, nämlich fehlende psychische Reife.“ (Winterhoff S. 18) Und er

kommt zu drei möglichen Fehlern, die immer wieder in der Erziehung vorkommen und die Kinder unreif werden lassen. Wenn Partnerschaftlichkeit an die Stelle eines klaren Rollenverhaltens tritt, steht der Erzieher neben dem Kind, bietet dem Kind keine Führungs- und Integrationsfigur, die es aber für eine gesunde Entwicklung bräuchte. Wenn die Projektion eigener Vorstellungen an die Stelle einer Erziehungsbegleitung tritt, steht der Erzieher unter dem Kind, ist keine Respektsperson mehr und bietet gar keine Reibungsfläche im Erziehungsvorgang. Wenn schließlich eine Art Symbiose an die Stelle eines klaren Erziehverhaltens tritt, wird das Kind quasi ein Teil des Erziehers, der Erzieher ist kein Gegenüber mehr, das Kind oder der Jugendliche nehmen sich nicht wirklich als eigenständig wahr (nach Winterhoff, S. 13). Gesunde Erziehungsarbeit aber geschieht auf einem klaren hierarchischen – natürlich auch liebevollen – Verhältnis.

Worauf schauen wir in der Erziehung?

Erzieher könnten folgenden Gedanken pflegen: Wenn wir uns selber sicher sind, geben wir einen Teil von uns an unsere Zöglinge weiter! Doch gerade ein solcher Vorsatz könnte eine ganze Reihe von Fragen evozieren:

1. Wie stark soll ich mich in das schulische Arbeiten meines Kindes einklinken? Wann sollte ich an Nachhilfe denken?
2. Was genau weiß ich über Facebook bzw. was weiß ich, was mein Kind innerhalb dieses Netzwerkes macht?
3. Wie gut kenne ich die Freundinnen und Freunde meines Kindes? Waren sie schon einmal bei uns zu Hause?
4. Weiß ich ziemlich genau, wie mein Kind, wie meine jugendliche Tochter oder mein Sohn mit Alkohol umgeht?

Wenn wir uns selbst sicher sind, geben wir einen Teil von uns an unsere Kinder weiter!

5. Wann habe ich mich das letzte Mal mit meinem Kind ohne Zeitdruck ausgetauscht, ohne das Thema Schule oder ohne das Thema „Wie lange darf ich wegbleiben?“
6. Wann habe ich zuletzt die Entwicklungsschritte, die Kreativität, die Selbständigkeit, das Engagement meines Sohnes oder meiner Tochter gewürdigt?
7. Wenn ich Grenzen setzen möchte, woher nehme ich die Sicherheit, die passende Grenzlinie zu finden und zu formulieren?

Wenn ich mir selber solche Fragen gestellt habe oder stelle, wusste und weiß ich nicht sofort eine Antwort. Natürlich denkt man daran, was man

selbst als Kind erlebt hat, wie die eigenen Eltern mit einem umgegangen sind. Aber das war ja eine ganz andere Zeit. Vielleicht

habe ich das Glück, dass zu einem für mich brisanten Thema gerade ein Artikel in einer Ratgeberzeitschrift zu finden war. Oder ich habe die Chance, mich mit guten Freunden, die auch Kinder haben, auszutauschen. Und doch muss ich irgendwann eine Entscheidung treffen! Im Idealfall müssen WIR eine Entscheidung treffen.

Und wenn ich das Gefühl habe, dass ich gerade überfordert bin? Was dann? Mit völlig fremden Menschen über etwas sehr Privates, über meine engste Familie zu sprechen, kommt mir erst einmal komisch vor. In der Zeitschrift „Psychologie Heute“ vom Mai 2013 berichtet eine Beraterin aus einer Erziehungsberatungsstelle in Hamburg: „Manche, gerade sehr junge Mütter, sind einfach nur unsicher in Erziehungsfragen.“ (S. 66) Ich glaube, auch nicht mehr ganz junge Mütter können unsicher sein. Doch beim Lesen dieses Artikels habe ich mir vor allem auch die Frage gestellt: Warum ist nur von den Müttern die Rede? Warum nicht auch von Vätern? Ja, wo sind die

Väter in der Erziehung? Wo sind die Väter im Alltag? Möglicherweise sind diese Fragen notwendig geworden, weil sich in unserer Gesellschaft doch so manches geändert hat.

Stehen unsere Kinder und Jugendlichen immer im Mittelpunkt?



Stellen wir unsere Kinder in den Mittelpunkt unseres Lebens! Ganz egal wie viele wichtige andere Dinge wir auch beachten wollen! Mit Blick auf die schulpsychologische Beratungsarbeit kommt mir die Frage, ob wir denn die Zeit haben, Kinder und Jugendliche in den Mittelpunkt zu stellen? Zum Glück gibt es das doch in vielen pädagogischen Situationen: Zeit. Man sollte die vielen Stunden pädagogischen Alltags an unseren Schulen nicht vergessen, in denen intensiv und erfolgreich Erziehungsarbeit geleistet wird. Eine ganze Reihe von ertragreichen Unterrichtssituationen, eine Vielzahl von Momenten pädagogischen Handelns im Rahmen außerunterrichtlichen Geschehens und eine Fülle von Gesprächen zwischen Schülern und Lehrern sind Tag für Tag eine Selbstverständlichkeit. Und sicherlich wird von vielen Eltern und Großeltern höchst wertvolle Erziehungsarbeit geleistet.

Warum aber scheinen erwachsene Erzieher manchmal zu wenig Zeit zu haben?

„Die Familien in Deutschland klagen zunehmend über fehlende Zeit für ihre Kinder. **63 Prozent der Väter und 37 Prozent der Mütter mit minderjährigen Kindern können sich nach eigenen Anga-**

ben aus Zeitgründen zu wenig um ihren Nachwuchs kümmern. Dies geht aus dem Familienbericht einer unabhängigen Kommission von Wissenschaftlern hervor. **Danach leiden 40 Prozent der Familien mit Kindern „oft oder immer“ unter Zeitdruck. Dies betrifft Mütter in Haushalten mit Doppelverdienern weit häufiger als Einzelverdiener. Bei alleinerziehenden Müttern steht sogar jede zweite unter einem solchen Dauerstress. Auch aus Sicht der Kinder im Alter zwischen sechs und elf Jahren haben zwei Drittel ihrer Väter und ein Drittel der Mütter zu wenig Zeit für sie.“** (Internetseite „Zukunftskinder“)

Kein erfreuliches Faktum! Aber muss das so bleiben? Soll das so bleiben? Was können wir verändern? Was wollen wir verändern? Kommen wir weiter, wenn wir gründlich überlegen, wo wir mehr Zeit für unsere Kinder und Jugendlichen abzwiegen könnten?

Nimmt man sich Zeit für etwas, wenn es einen genügend großen Wert für einen hat?

Zumindest wird diese Frage gestellt: *„Die Zukunft hat bereits begonnen – welchen Wert haben Kinder in unserer Gesellschaft?“*

Doch wie steht es mit dem Hunger der Kinder nach Geborgenheit und Anerkennung, nach Unterstützung und Orientierung? Sind wir in der Lage, diesen Hunger wirklich zu stillen? Machen wir unsere Kinder stark genug für ein gutes Leben in der Zukunft?

Veränderungen, Umbrüche, Krisen gab es schon immer und wird es immer geben. Das Problem des 21. Jahrhunderts ist, dass sich immer schneller alles ändert. Unser Wissen verdoppelt sich in wenigen Jahren. Wir müssen also unser ganzes Leben lang dazu und immer wieder neu lernen, wenn wir den Anschluss nicht verpassen wollen. Und wir müssen Aufgaben immer effektiver bewältigen und Probleme immer schneller lösen.“ (Internetseite „elternimpulse“)

Muss man sich fragen, ob es tatsächlich der Zeitfaktor ist, der ein großes Problem darstellt? Oder ist es schwieriger geworden, den Wert „Nachwuchs/Kinder“ zu pflegen?

Welche Rolle können nun in diesem Zusammenhang Schulpsychologen einnehmen?

Schulpsychologische Beratung – etwa auch für Schüler, die gerade Anstrengendes in ihren Familien erleben – arbeitet mit folgenden Grundprinzipien und Vorzügen:

- **Freiwilligkeit:** Fast immer ist es so, dass Schüler freiwillig zur Beratung kommen. Manchmal werden sie sicherlich angeschoben von ihren Eltern oder Lehrern. Waren sie aber einmal in Beratung, dürfen sie dann selbst entscheiden, ob die Beratungssituation für sie passt und ob sie weitermachen wollen.
- **Klarheit:** In unserer Beratung wird großer Wert darauf gelegt, dass alle Inhalte stets so formuliert sind, dass jeder sie verstehen kann. Sämtliche Fachbegriffe sollten quasi übersetzt werden. Fragen erhalten stets einen großen Raum in der Beratung. Und dies gilt selbstverständlich für beide Gesprächsparteien.
- **Offenheit:** Um alle Lebenssituationen gut einordnen zu können, ist es hilfreich, stets offen zu sein und nicht etwa Informationen zurückzuhalten. Warum auch?
- **Schweigepflicht:** Die Beratung unterliegt für alle Teile, die sich ein reifer Jugendlicher wünscht, der völligen Verschwiegenheit. Und ganz sicher wird mit Dritten nur gesprochen, wenn die Berater von ihrer Schweigepflicht entbunden worden sind.
- **Grenze zu therapeutischen Settings:** Schulpsychologische Beratung kann psychotherapeutische Elemente verwenden, darf aber nie Psychotherapie sein. Würde eine solche angezeigt erscheinen, dann gilt es, Kinder oder Jugendli-

che an außerschulische Fachkräfte zu verweisen.

Diese Rahmenbedingungen sollten Sicherheit geben und die Entscheidung erleichtern, Beratung anzunehmen, wenn man einen Leidensdruck hat und Hilfe sucht.

Vielleicht können so Visionen wahr werden: Die Hoffnung ist groß, dass die begonnenen Veränderungen und Verbesserungen im Rahmen einer schulpsychologischen Beratung tragfähig bleiben und die betroffenen Schülerinnen und Schüler es im Alltag ein wenig einfacher haben.

Literatur

Elternimpulse (Internetseite): <http://elternimpulse.de/meinungsbildung3.html> (zuletzt aufgerufen am 26. 3. 2015)

Juul, Jesper, in: <http://www.sueddeutsche.de/wissen/erziehung-man-kann-seine-kinder-auch-einfach-nur-geniessen-1.1062666> (zuletzt aufgerufen am 26. 3. 2015)

Minuchin, Salvador, in: Internetseite des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/spfh/10-Methoden-und-arbeitsansaetze-der-sozialpaedagogischen-familienhilfe/10-9/10-9-1-familienstrukturen-grenzen-macht-individualitaet-und-intimitaet-grundbegriffe-des-strukturellen-familienmodells.html> (zuletzt aufgerufen am 26. 3. 2015)

Psychologie Heute , Ausgabe Mai 2013

Sartori, Alexandra, in: http://schulpsychologie.lsr-noe.gv.at/downloads/trennung_scheidung.pdf (zuletzt aufgerufen am 26. 3. 2015)

Winterhoff, Michael: „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“. Gütersloh 2008

Zukunftskinder (Internetseite): <http://www.zukunftskinder.org/?p=14787> (zuletzt aufgerufen am 26. 3. 2015)

ANZEIGE:

Wege

Österreichs größte, unabhängige Zeitschrift
für • Lebensart • Gesundheit • Beziehungen

Alle Infos auf
www.wege.at

Das Magazin zum Leben

27. Jahrgang

2/15 „LebensModelle“



LebensModelle

3/15 „Sex“



Sex

4/15 & 1/16 „FamilienLeben“



FamilienLeben

Lebenshilfe und Selbstreflexion zum Lesen

Jede WEGE-Ausgabe bietet inspirierende, philosophische, kritische, satirische Beiträge zu verschiedenen Lebensbereichen und aktuellen Themen. **Unabhängig, ganzheitlich, informativ, anregend...**

4x jährlich zu den Jahreszeiten
Jede Ausgabe hat ein Schwerpunktthema.
Jahres-Abo in Österreich: Eur 25,-, BRD: Eur 30,-

Ausgabe 2/16 erscheint im Mai 2016 zum Thema **„Wandel“**.

Bestellungen & Infos auf www.wege.at/bestellen
per mail: redaktion@wege.at oder Tel. 07676 / 7017

Schulen der Zukunft

Gerald Hüther

Der folgende Beitrag ist in der Zeitschrift WEGE Nr. 3/14 zum Thema „Kinder, Kinder!“ erschienen: www.wege.at. Die Redaktion dankt für die Abdruckgenehmigung.

Noch immer verlieren die meisten Kinder den größten Schatz, den sie mit auf die Welt bringen – ihre unglaubliche Entdeckerfreude und Gestaltungslust, ihre Offenheit und Lebensfreude – ausgerechnet dort, wo er eigentlich besonders gehegt und gepflegt werden sollte. Der Hirnforscher Gerald Hüther wünscht sich endlich mehr Schulen, an denen Kinder ohne Angst und Leistungsdruck lernen und sich entfalten können.

Jeder Erwachsene, dem die Zukunft unserer Kinder am Herzen liegt, wird sich schon oft genug

gefragt haben, warum unsere Schulen (nicht alle, aber noch immer viel zu viele) nicht so sind, wie sie eigentlich sein sollten. Heutzutage fürchten sich sogar Volksschüler vor der Schule oder werden gar krank, weil sie dem dort herrschenden Leistungsdruck und Tempo nicht mehr gewachsen sind, mit dem sie auf die Anforderungen weiterführender Schulen vorbereitet werden sollen. Wer Bedenken gegenüber dieser Entwicklung vorbringt, dem wird erklärt, dass es für die Zukunftsfähigkeit unserer Kinder und für die wirtschaftliche Weiterentwicklung unseres Landes notwendig sei, die Effizienz des Bildungssystems ständig zu verbessern und den Schülern in immer kürzerer Zeit immer mehr beizubringen. In unserer globalisierten, vom wirtschaftlichen Wettbewerb getriebenen Welt müssten Kinder eben lernen, sich anzustrengen. Je früher, desto



besser. Dieser Argumentation haben viele Eltern und sogar die meisten Pädagogen kaum etwas entgegenzusetzen. Fatalerweise – denn diese Haltung beschert uns große Verluste!

Immense Kosten?

Niemand hat bisher berechnet, wie viele Euro es kostet, wenn auch nur einem einzigen Kind im Verlauf der Schulzeit seine angeborene Freude am Entdecken und Gestalten geraubt wird. Wenn es dann als Jugendlicher „null Bock“ auf Schule und eine spätere Ausbildung hat, keinen Beruf erlernt, sich als Sozialfall durchschlägt, womöglich drogensüchtig und kriminell wird. Oder wenn jemand den Rest seiner Schulzeit nur noch absitzt und am Ende einen Beruf erlernt, den er nur widerwillig ausübt – und dann womöglich seinen Frust zu Hause an Frau und Kindern ablässt, sich betrinkt und mit 50 Jahren eine neue Leber braucht. Keiner interessiert sich dafür, wie hoch die Verluste sind, wenn all die Möglichkeiten und Begabungen, die in einem Kind stecken, durch negative Schulerfahrung nicht zur Entfaltung kommen. Dabei sind es nicht nur einzelne Burschen (und auch Mädchen), die in der Schule die Lust am Lernen verlieren, sondern viele, sehr viele:

Laut statistischen Erhebungen haben derzeit 40 Prozent aller Schüler Angst vor der Schule... Ahnt ihr, was das kostet?! Vielleicht ist es deshalb noch nie berechnet worden. Womöglich würde dann deutlich, dass die durch unser gegenwärti-

ges Schulsystem erzeugten Folgekosten erheblich größer sind, als die für seine Aufrechterhaltung eingesetzten Mittel. Ein Unternehmen, bei dem die Instandhaltung und Reparatur der erzeugten Produkte teurer kommen als ihre Herstellung, wäre im Handumdrehen pleite...

Zum Wohl der Kinder?

Aber es ist noch viel schlimmer: In unseren Schulen werden ja keine Produkte hergestellt, sondern junge Menschen ins Leben begleitet. In der Schule sollten sie Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben, die sie für ein sinnerfülltes und glückliches Leben brauchen. In der Schule sollten sie darauf vorbereitet werden, sich als kompetente, engagierte, teamfähige, verantwortungsbewusste, kreative und engagierte Erwachsene an der Gestaltung wirtschaftlicher, sozialer, kultureller und politischer Entwicklungsprozesse zu beteiligen. Ich frage mich, wie jemand dazu in der Lage sein soll, der bereits in der Schule seine Lust am eigenen Entdecken und Gestalten verloren hat?

„Die Zeit ruft nach Persönlichkeiten. Aber sie wird so lange vergeblich rufen, bis wir die Kinder als Persönlichkeiten leben und lernen lassen, ihnen gestatten, einen eigenen Willen zu haben, ihre eigenen Gedanken zu denken, sich eigene Kenntnisse zu erarbeiten, sich eigene Urteile zu bilden; bis wir, mit einem Wort, aufhören, in den Schulen die Rohstoffe der Persönlichkeit zu ersticken, denen wir dann vergebens im Leben zu begegnen hoffen.“ So deutlich formulierte es die schwedische Reformpädagogin Ellen Key bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Es wäre höchst an der Zeit, endlich aufzuwachen und unsere Schulen in das umzuwandeln, was sie sein müssten: Werkstätten des Entdeckens und Gestaltens – Erfahrungsräume zur Entfaltung der in allen Kindern angelegten Potenziale – Begegnungsorte für das Voneinander- und Miteinander-Lernen – Basislager des Erlebens von gegenseitiger Ach-

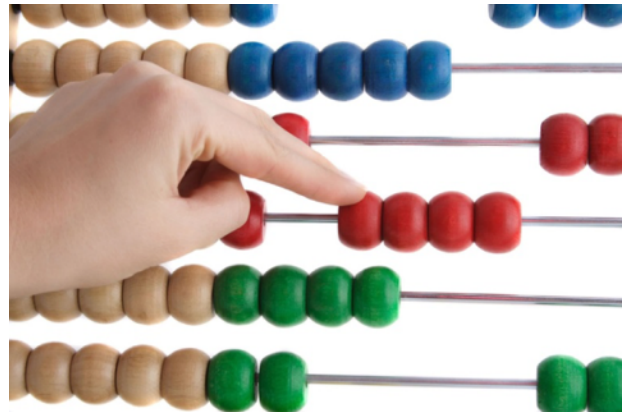
tung und Wertschätzung und des Gefühls, im Miteinander über sich selbst hinauswachsen zu können.

Frösche im Kopf?

„Wenn du einen Sumpf austrocknen willst, darfst du nicht die Frösche fragen“, sagt ein bekanntes Sprichwort. Doch leider haben sich die dicksten Frösche in unseren eigenen Köpfen eingenistet. Die Hirnforscher haben sie im Frontallappen lokalisiert. Es sind neuronale Netzwerke, die durch am eigenen Leib gemachte oder von bedeutsamen Bezugspersonen übernommene Erfahrungen entstanden sind und sich zu Metaerfahrungen verdichtet haben, die wir innere Überzeugungen und Einstellungen nennen. Weil diese Überzeugungen auch an Gefühle gekoppelt sind, kleben die meisten Menschen fester daran, als sie zuzugeben bereit sind. Solche fixen Einstellungen behindern das Denken mancher Eltern, Lehrer oder Bildungsbeamten so sehr, dass es ihnen fast unmöglich ist, sich Schulen vorzustellen, die anders sein könnten als sie es selbst erlebt haben.

Wer von „Schulpflicht“ redet und von „hundertprozentiger Unterrichtsversorgung“, wer meint, dass Schüler ohne Druck gar nichts lernen, der KANN gar nicht glauben, dass es tatsächlich Schulen gibt, in denen sich Schüler so wohl fühlen und so viele stärkende Erfahrungen machen, dass sie weinen, wenn die Ferien beginnen. Solchen Schulverantwortlichen ist es unvorstellbar, dass Schulen ohne Schulklassen funktionieren könnten, ohne Lehrplan und ohne Unterrichtsstunden im 45-Minutentakt. Undenkbar ist es für all jene Erwachsenen, die noch immer an den negativen Erfahrungen ihrer eigenen Schulzeit leiden, dass Schüler weder Angst vor Lehrern noch vor Lernkontrollen haben – dass sich die Schüler in altersgemischten Lerngruppen Themen und Inhalte selbst erarbeiten und dabei

mehr voneinander lernen als von ihren Lehrern – dass Schulen nicht mehr wie Betonklötze aussehen und die Schüler ihre wichtigsten Lernerfahrungen gar nicht im Schulgebäude, sondern draußen im richtigen Leben, in der Natur, in den Stadtteilen und den Gemeinden, in den benachbarten Betrieben machen.



Mit den in ihrem Frontalhirn verankerten alten Vorstellungen beharren diese Eltern, Lehrer und Beamten fest auf ihrer Überzeugung, dass Intelligenz angeboren sei und es begabte und unbegabte Kinder gebe, dass Schule ohne Leistungsdruck und Selektion nicht die gewünschten Ergebnisse bringe, dass nur solche Schüler später zu „Leistungsträgern“ würden, die diese Schulen und all das, was sie dort erleben, am besten aushielten. Und wenn jemand auf die Idee käme, andere Schulen einzufordern oder gar einzurichten, würden diese Personen auf die Barrikaden gehen oder eine breite öffentliche Mobilmachung gegen die Umsetzung dieser Ideen in Gang setzen. Es dürfte klar sein: Mit solchen Fröschen im Kopf kann man Schulen der Zukunft noch nicht einmal denken.

Wo liegt die Lösung?

Dabei liegt die Veränderung längst vor unserer Nase. Viele kleine Initiativen und Schulmodelle zeigen bereits vor, wie es anders gehen könnte – und offenbar braucht es nur ganz wenige Voraussetzungen, um eine Schule in eine wahre Zukunftswerkstatt zu verwandeln:

Zuallererst muss es gelingen, die Eltern (und zwar alle Eltern) für schrittweise Veränderungen der Lernkultur und der Lernatmosphäre in einer Schule zu gewinnen. Ebenso wichtig ist es, alle Lehrkräfte ins Boot dieses Veränderungsprozesses einzuladen – und sich von all jenen zu trennen, die nicht mit ins Boot steigen wollen. Beides kann aber nur dann gelingen, wenn es eine kompetente und engagierte Schulleitung gibt, die diesen Wandel in Gang bringen und steuern kann, und die es geschafft hat, die Unterstützung (oder zumindest die wohlwollende Duldung) der zuständigen Schulträger und Aufsichtsbehörden für den neuen Kurs zu erlangen. Die wichtigste Voraussetzung ist und bleibt aber (wieder einmal) die innere Überzeugung und Begeisterung. Der oder die DirektorIn muss davon überzeugt sein, dass es möglich ist, Schulen nicht nur anders zu denken, sondern auch praktisch umzugestalten – und zwar so, dass die Schüler wieder Freude am Lernen haben. Wie kann das erreicht werden?...

Lust am Lernen?

Kinder lernen am besten, wenn es unter die Haut geht. Das Gehirn ist nämlich kein Muskel, den man trainieren kann, indem man viel übt – dort passiert immer erst dann etwas, wenn das Gehörte, Gesehene, Erlebte für sich selbst als wichtig beurteilt wird. Wenn uns etwas derart berührt, werden emotionale Zentren aktiviert und neuroplastische Botenstoffe ausgeschüttet, die wie eine Art Dünger wirken und die Bildung neuer Nervenzellen und Verknüpfungen anregen.

Begeisterung ist also der beste Dünger fürs Gehirn. Sie ist Voraussetzung dafür, dass sich eine (Lern-)Erfahrung bleibend im Gehirn verankern kann – und das gilt nicht nur bei Schülern, sondern auch bei Eltern, Lehrern und sogar bei Bildungs- und Kulturbeamten. Kleine Kinder leben uns das täglich vor. Sie lernen ganz ohne Drill

und Druck eine ganze Menge. Laufen, Hüpfen, Drehen, Zeichnen, neue Worte, Farben, Zahlen, Formen, Blumennamen ... so ein kleiner Dreijähriger hat täglich oft 50 bis 100 Begeisterungstürme, bei denen jedesmal die Gießkanne angeht und alles gedüngt wird. Und dann kommen die Kinder in die Schule – und die Begeisterung geht nach und nach verloren... Was läuft hier schief? Das Problem liegt vor allem an der Tatsache, dass sich die Begeisterung am Lernen weder erzwingen noch anordnen lässt. Sie lässt sich nur wecken.



Begeisterung wecken?

Nachhaltiges Lernen findet nicht statt, wenn man Kinder „unterrichten“ und ihnen „etwas beibringen“ will. Wenn man anderen einfach sagt, wie sie es (richtig) machen sollen, passiert im Hirn wenig bis gar nichts. Selbst wenn ein Schüler in so einem Unterrichtssystem gute Noten schreibt, ist es oft nichts anderes als ein Beweis dafür, wie gut er sich an die Systemanforderungen anpassen konnte. Das Entscheidende, die Leidenschaft, geht in diesem System meistens verloren. Denn wenn sich ein Kind z.B. in der fünften Klasse plötzlich brennend für Schmetterlinge interessiert, muss es seine eigene Begeisterung unterdrücken, weil ihm gesagt wird, dass Deutsch, Latein und Mathe wichtiger sind. So produziert unser Schulsystem auch in den oberen Bereichen, wo angeblich die Besten heraus-

gelesen werden, junge Menschen, die zwar gut funktionieren, aber (böse gesagt) zu leidenschaftslosen Pflichterfüllern geworden sind.

Glücklicherweise gibt es eine Zauberformel, mit der sich die Begeisterung wiedererwecken lässt. Sie ist ganz einfach und funktioniert bei jedem Menschen, egal wie alt er ist und wieviele negative Erfahrungen er schon gemacht hat: Man muss ihn einladen, ermutigen und inspirieren, sich noch einmal auf Neues einzulassen. Man muss ihm Gelegenheit geben, zu erfahren, dass er doch etwas kann – dass das Entdecken und Gestalten und das Lernen Freude machen kann – dass er so, wie er ist, gemocht wird – dass er mit seinen besonderen Fähigkeiten und Begabungen gebraucht wird, um gemeinsam mit anderen etwas zustande zu bringen, was keiner allein schaffen kann. Überall dort, wo das gelingt, entstehen diese wunderbaren Werkstätten, in denen junge Menschen unsere Zukunft gestalten.

Wie kann es gelingen?

Es gibt sie bereits, die anderen Schulen, in denen Schüler derart „verzaubert“ werden. Im Film „Treibhäuser der Zukunft“ von Reinhard Kahl werden einige dieser Selbstbildungswerkstätten für Schüler vorgestellt. Dort herrscht ein besonderer Geist. Dort sehen sich die Direktoren und Pädagogen als Lernbegleiter und zeichnen sich durch eine besondere Haltung aus (in der Wirtschaft heißen solche Führungskräfte „Supportive Leaders“). Sie stehen morgens vor der Schule, begrüßen ihre Schülerinnen und Schüler als starke, kompetente Persönlichkeiten und laden sie dazu ein, in der Schule ihre Potenziale zu entfalten.

An solchen Schulen werden die Schüler wertgeschätzt, es wird ihnen vertraut und etwas zuge-
traut. Dort findet Lernen nicht nur in der Schule, sondern im Leben statt – zum Beispiel wenn die Schüler gemeinsam mit allen anderen im Ort an

Gemeinde- oder sozialen Projekten arbeiten. Dort sind die Fragen der Schüler wichtiger als ein strikt eingehaltener Lehrplan. Dort wird eine ganze Klasse zum Team, das intensiv forscht, weil es unbedingt wissen will, wie die Fotosynthese funktioniert. Oder warum Shakespeare Macbeth geschrieben hat. Um das alles herauszufinden, dürfen die Kinder auch zwei Wochen lang brauchen – denn weil sie sich dieses Wissen selbst erarbeitet haben, werden sie es auch nie wieder vergessen.

Und wer wissen will, wie Schulen zu Bildungseinrichtungen werden, in denen kein Schüler als „schlecht“, „unbeschulbar“ oder „behindert“ ausgegrenzt wird, in denen Kinder in eine gemeinsame Schule für alle gehen, braucht sich nur in Südtirol umzusehen. Dort sind Integration und Inklusion Fremdworte. Dort wird nicht mehr übers gemeinsame Lernen geredet, dort findet Gesamtschule seit über 30 Jahren statt, und das sehr erfolgreich.

Vorzeigemodelle für eine neue Lernkultur gibt es überall – aber wenn sie nicht gezeigt und öffentlich gemacht werden, bleiben sie wie Samenkörner in einem Heuhaufen versteckt. Es wird langsam Zeit, dass wir diesen Modellen mehr Aufmerksamkeit schenken und sie bekannter machen. Denn wer den Sumpf austrocknen will, sollte eben nicht die Frösche fragen, sondern den Spaten in die Hand nehmen und Abflussgräben ausheben – dann kann das abgestandene Brackwasser eines überholten Schulsystems möglichst schnell und ohne weitere Stauungen abfließen.

Der Autor

Prof. Dr. **Gerald Hüther**, geb. 1951, Professor für Neurobiologie an der Universität Göttingen, ist einer der bekanntesten Hirnforscher im deutschen Sprachraum, Autor zahlreicher Sachbücher und wissenschaftlicher Publikationen. Der dreifache Vater (und auch schon Großvater) setzt sich seit vielen Jahren für eine sinnvolle Neugestaltung von Bildungssystemen ein und ist u.a. Mitbegründer der Bildungsnetzwerke „Win Future“ und „Schulen der Zukunft“.

Kontakt: www.gerald-huether.de

Buch-Tipps:

- Wie aus Kindern glückliche Erwachsene werden von Gerald Hüther & Cornelia Nitsch (Gräfe & Unzer, 2013)
- Jedes Kind ist hochbegabt – Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen von Gerald Hüther & Uli Hauser (Albrecht Knaus Verlag, 2012)
- Mitteilungsheft: Leider hat Lukas von Niki Glattauer (Kremayr & Scheriau, 2013)
- Alphabet – Angst oder Liebe Das Buch zum Film von Erwin Wagenhofer, Sabine Kriechbaum & André Stern (Ecowin, 2013)

Internet-Tipps:

- www.schulen-der-zukunft.org (mit vielen Beispielen von Schulen, die es anders machen!)
- www.win-future.de
- www.adz-netz (Archiv der Zukunft, Reinhard Kahl)
- www.sinn-stiftung.eu

PISA-Statistik

„Unter dem OECD-Durchschnitt liegt in Deutschland der Prozentsatz der Schüler, die nach eigenen Angaben in der Schule glücklich sind. Es gibt also viele Länder, die Schule zu einem positiven Erlebnis werden lassen können. Dem sollte Deutschland nacheifern.“

Thomas Rietig im NZ-Kommentar, Nürnberger Zeitung, 11.02.2016, S. 2

Impressum

Herausgeber:

Landesverband Bayerischer Schulpsychologinnen und Schulpsychologen e.V.

Geschäftsstelle:

Maria Hrubesch

Böhmerwaldstr. 6

93105 Tegernheim

Tel. 09403 962454 / Fax 09403 9698667

E-Mail: geschaeftsstelle@lbsp.de

Internet: www.lbsp.de

V.i.S.d.P.:

Hans-J.Röthlein, München

Redaktion:

Stefan Falk, Dr. Wolfram Hofmann, Fabian Müller-Klug, Wiltrud Richter, Hilde Ch. Schmidt, Uwe Schuckert

Redaktionsleitung:

Ingo Hertzstell: ingo.hertzstell@lbsp.de

Layout:

Beate Kaspar, Fabian Müller-Klug

Bildnachweis: u.a. Fotolia/wege.at/privat/Hannah Klug/Ingo Hertzstell

© Heft 2, April 2016